

LANGUAGE

AND READING

DISABILITIES

اللغة

وصعوبات

القراءة

Alan G. Kamhi | Hugh W. Catts

ترجمة

د. موسى محمد عمايرة





*mohamed khatab*

# اللغة ومعوقات القراءة

LANGUAGE AND READING  
DISABILITIES

Authorized translation from the English language edition, entitled *LANGUAGE AND READING DISABILITIES*, 3<sup>rd</sup> Edition, ISBN 9780137072774, by ALAN G. KAMHI & HUGH W. CATTS, publishing by Pearson, Inc, publishing as Pearson Education, Copyright © 2012

371914

Alan G. Kamhi & Hugh W. Catts

اللغة وصعوبات القراءة

لترجمة: د. موسى محمد عمارة

عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2015

ر.أ. 3059/6/2014

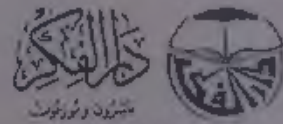
الواصفات: التربية الخاصة / صعوبات التعلم / القراءة

\* أذنت دائرة المكتبة الوطنية بإصدار هذه الترجمة والتأليف الأثرية

\* يعمل المؤلف على المسؤولية القانونية عن محتوى نصه ولا يبرر هذا المستند عن أي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة الأولى، 1436- 2015

حقوق الطبع محفوظة



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البشراء - عمارة الحبيري

هاتف: +962 6 4621938 فاكس: +962 6 4654761

ص.ب. 183520 عمان 11118 الأردن

بريد إلكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة. لا يسمع بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق من الناشر.

ISBN: 978-9957-92-100-2

# اللغة وصعوبات القراءة

LANGUAGE AND READING  
DISABILITIES

Alan G. Kamhi | Hugh W. Catts

ترجمة

د. موسى محمد عمايرة

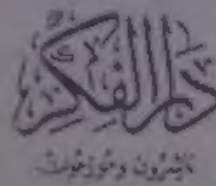
مشرف عام قسم النطق واللغة

جمعية الأطفال المعوقين

المملكة العربية السعودية

الطبعة الأولى

1436-2015



## مقدمة PREFACE

تمت عشرين سنة منذ نشر الإصدار الأول من هذا الكتاب عام 1989. ويعرف القراء الذين يذكرون هذا الكتاب بجلده الأزرق والقرنفل الأزواني الفريد بأن العنوان كان مختلفاً، «صعوبات القراءة: منظور اللغة التطورية» وكان حق التأليف محفوظاً، وعلى الأرجح يتذكر القراء الطبعة الأولى من «اللغة وصعوبات القراءة» التي نشرت عام 1999. وكان هو المؤلف الأول فيها. وقد جاءت الطبعة الثانية بعد ست سنوات. وستظهر هذه الطبعة الثالثة في عام 2011، بعد ست سنوات من الطبعة الثانية. ومن الواضح أن سرعة التقدم في البحث والتعليم في صعوبات القراءة لم تتراجع. فبعد عشر سنوات من أقرار التشريع الذي ينص على أن لا يسمح بتأخر أي طفل، تركز الاهتمام بشكل أكبر من أي وقت سابق على الطلبة الذين يحققون مستويات كافية من المهارة في القراءة. تحاول الطبعة الثالثة مواكبة التغيرات السريعة في معرفتنا حول اللغة وصعوبات القراءة.

### الجديد في هذه الطبعة

إن أهم تغيير في هذه الطبعة هو إضافة فصلين جديدين، أحدهما عن استيعاب القراءة (الفصل السادس: كمحي) والثاني عن الإملاء (الفصل الثامن: آيل ماسترسون وبريمر). يركز الفصل حول استيعاب القراءة الفصل السابع للكارول ويسبي الذي ظهر في الطبعات السابقة. يركز فصل ويسبي الجوانب المعرفية واللغوية للاستيعاب. يعالج الفصل الجديد القضايا المتعلقة بالتعريفات التي تساعد الأخصائيين والمربين على تطوير مقاييس مناسبة لفهم وتحديد كيفية دمج التدريس المعتمد على الاستراتيجية مع التدريس الذي يستهدف المحتوى والقراءة والكتابة النظامية.

أما فصل الإملاء فهو إضافة مرحب بها في هذا الكتاب. يناقش كيفيت آيل ورفاهة نموذج البنات الأربعة للإملاء الذي كتبه هو وجولي ماسترسون وتمت مراجعته وتحقيقه عبر الستين. يركز النموذج على أربعة أنواع من المعرفة (فونولوجية وهجائية وصرفية ودلالية) تساهم في تمثيل الهجائي المعقد للكلمة أو ما أطلقوا عليه «التمثيل الذهني للحرف». يتضمن الفصل اقتراحات كثيرة لمساعدة المربين والأخصائيين على تقييم القراءة والكتابة النظامية ومعالجة



الطولية الذين يمانون من صعوبات في الإملاء. وهناك تغيير جوهري آخر في هذه الطبيعة يتمثل في ترسيخ المعلومات حول تعريف صعوبات القراءة وتصنيفها في فصل واحد (الفصل الثالث) وإضافة سوزان أدلوف كمؤلف مشارك. فالموضوعان مرابطان بشكل واضح، وقد سمح قسيتهما لنا بإضافة فصول أخرى. وقد ساعدتنا سوزان أيضا في إضافة في مراجعة الفصل الرابع حول الأسس السببية لصعوبات القراءة. وقد أجريت مراجعة مهمة لجميع الفصول الأخرى باستثناء الفصل الأول. لقد تم تحديث الفصل الأول ولكن المحتوى الأساسي بقي كما هو. ونسلط الضوء هنا على بعض التغييرات الجوهرية:

- جزء جديد حول تطور الاستيعاب في الفصل الثاني.
- معلومات جديدة حول الاستجابة للعلاج ومجموعات ضعاف القراءة الفرعية في الفصل الثالث.
- معلومات جديدة حول عجز المعالجة السمعية ومن لديه ضعف في الاستيعاب في الفصل الرابع.
- جزء جديد ومعلومات حول الاستجابة للتدريس ومن لديه ضعف استجابة في الفصل الخامس.
- معلومات جديدة حول تطوير قراءة المفردات وكتابتها وتطوير التراكيب النحوية المعقدة في الفصل السابع.
- معلومات إضافية حول كيفية كتابة أنواع محددة من النصوص في الفصل التاسع.
- معلومات جديدة حول المهارات المعرفية/اللغوية في الكتابة في الفصل العاشر.

### تنظيم الكتاب

كما ذكرنا سابقا، يتضمن الكتاب الآن عشرة فصول. في الفصل الأول، الذي يناقش تشابه والاختلاف بين اللغة والقراءة، يبدأ هيو وأنا بعرض نموذج يصف العمليات التي لها علاقة باللغة المكتوبة والمنطوقة، وبالرغم من اشتراك اللغة المنطوقة والمكتوبة في عمليات عامة، فإننا أيضا اختلافات مهمة وجوهرية بين اللغتين، وهناك نقطة جوهرية في الفصل تتمثل في القراءة والتهجئة والكتابة ليست اشتقاقات بسيطة من فهم اللغة المنطوقة وإنتاجها.

يركز الفصل الثاني على تطور قدرات القراءة، يؤكد الجزء الأول من الفصل على أهمية عرض القراءة والكتابة والخبرات. ويتم بعد ذلك مقارنة نظريات المرحلة لتطور القراءة

بالتفادي الأكثر حداثة التي تؤكد على دور آلية التعليم الذاتي في تعلم القراءة، وبالرغم من وضوح أهمية التدريس في تعلم القراءة، إلا أن الوصول إلى مستوى القارئ اليارع يعتمد إلى حد كبير على التعليم الذاتي وعلى معرفة الأطفال القنولوجية والهجائية واللفوية. يتعرض الجزء الأخير في الفصل إلى تطور الاستيعاب، وهو جزء قصير نسبياً لأن تعقيد الاستيعاب وتنوعه يجعل من الصعب سرد قصة متماسكة حول تطوره.

يتعرض الفصل الثالث للقضايا الصعبة المتعلقة بتعريف صعوبات القراءة وتصنيفها. تبدأ بتتبع الجذور التاريخية لدراسة صعوبات القراءة، مركزين على كيف وصل الأخصائيون لمعرفة أن عمليات اللغة لعب دوراً محورياً في صعوبات القراءة. وتعرض بعد ذلك للغموض الذي يحيط بالمصطلحات وتقدم مناقشة مقتضية لقضايا الانتشار بما في ذلك الانتشار عند الذكور والإناث، وفي الجزء التالي، نعرف الديسليكسيا وصعوبات القراءة الأخرى، بقود التمييز بين الديسليكسيا وصعوبات القراءة الأخرى ذات الأساس اللغوي إلى مناقشة تصنيف صعوبات القراءة. نراجع الدليل على وجود فروقات فردية بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتأخذ بعين الاعتبار المحاولات المختلفة للتصنيف الفرعي لضعفي القراءة بناءً على هذه الفروق الفردية. ونقترح بوجوب تصنيف الأطفال باستخدام النظرة البسيطة للقراءة، والتي ترى أن استيعاب القراءة كنتيجة لتمييز الكلمة وقدرات استيعاب اللغة. وقد تم تصنيف ضعفي القراءة إلى مجموعات فرعية تبعاً إلى قدرات تمييز الكلمة واللغة أو الاستيعاب السمعي: ديسليكسيا (تمييز كلمة ضعيف، استيعاب سمعي جيد)، عجز استيعاب محدد (تمييز كلمة جيد، استيعاب سمعي ضعيف) ومختلط (تمييز كلمة ضعيف وضعف استيعاب سمعي). ونعتقد أن نظام التصنيف هذا سوف يسمح للممارسين أن يقدموا علاجاً أكثر ملائمة للأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وفي الفصل الرابع تتم مراجعة المعلومات الفنية حول العوامل السببية المرتبطة بصعوبات القراءة. وبعد مناقشة أثر خبرات القراءة والكتابة المبكرة وتدريب القراءة نخوض في الأسباب الداخلية العديدة المحتملة لصعوبات القراءة - جينية، عصبية، بصرية، سمعية، انتباه، وعوامل لغوية. وبالرغم من أن عوامل متعددة تتفاعل لتسبب صعوبات قراءة، إلا أن عجز اللغة محوري لمعظم صعوبات القراءة، والأهم من ذلك أن عجز اللغة يعتبر سبباً لصعوبة القراءة ونتيجة لها.

تم تخصيص الفصلين الخامس والسادس لتقييم المكونات الأساسية لصعوبات القراءة: تمييز الكلمة والاستيعاب وعلاجها. ففي الفصل الخامس، نراجع العتبية وزملاؤها الإجراءات والمقاييس المستخدمة لتقييم الوعي القنومي ومناقشة وسائل زيادة فاعلية تدريس الوعي القنومي إلى الحد الأعلى الممكن. ثم يتابعوا مراجعة قضايا في تقييم الأنشطة التدريسية لتمييز الكلمة وتعليم مهارات قراءة الكلمة. وكما ذكرنا سابقاً، يركز الفصلان السادس

## PREFACE

والسابع على تقييم مشاكل الاستيعاب وعلاجها. يمالح الفصل الثامن قضايا الأملاء.

في الفصلين الأخيرين، تمت مناقشة اضطرابات الكتابة. ففي الفصل التاسع، تناقش سيريل سكوت عملية الكتابة وما يعرف عن كيفية تعلم الأطفال لها. كما تتعرض لمشاكل الكتابة التي يتعرض لها الأطفال ذوي صعوبات اللغة والقراءة، يرسى هذا الفصل الأسس للفصل العاشر الذي تقدم فيه كارول ويستبي مناقشة معمقة لفلسفة تقييم اللغة المكتوبة وأطرها وتسهيل تطورها.



## مقدمة المترجم

**ازداد** الاهتمام في العقدين الماضيين بصعوبات التعلم التي يعاني منها عدد لا يحصى من الطلبة في البلاد العربية. وبالرغم من الجهود المتميزة التي بذلت لمساعدة هذه الفئة من الطلبة، والتي تمثلت في توفير غرف المصادر في كثير من المدارس الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية والبلاد العربية الأخرى، إلا أن هناك حاجة ماسة لدراسة طبيعة هذه الصعوبات وعلاقتها بالقدرات الفردية للطلبة من ناحية اللغة من ناحية أخرى. وقد بذلت كلية الأميرة ثروت جهوداً كبيرة أثمرت عن توفير عدد من المراجع الأساسية التي تناقش مشكلة صعوبات التعلم وتطوير الكلية لمجموعة من الاختبارات التشخيصية لهذه الصعوبات. ومع ذلك، فالحاجة لكتب متخصصة تلقي مزيداً من الضوء على طبيعة هذه الصعوبات وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها ونظريات تأليب تدريس القراءة والكتابة والبرامج العلاجية واضحة للعيان.

وفي ضوء ما تقدم، فقد وافق المترجم أن يأخذ على عاتقه ترجمة الطبعة الثالثة من كتاب «اللغة وصعوبات القراءة» لمؤلفيه آلان كمحي و هيو كاتس. إن ترجمة هذا المرجع مهم تعكس إيمان الأكاديميين وأساتذة الجامعات ودور النشر بالدور المنوط بهم للقيام بهذه المهمة الجليلة. كما تعكس إيمان المترجم بأهمية هذا الكتاب في سير غور المشكلة لدية حاجات الأخصائيين والمعلمين الماسة للمعلومات التي تضمنتها.

ونظراً لاهتمام قطاع واسع من القراء (أخصائيي نطق و لغة، معلمين، أولياء الأمور) بهذا كتاب، فقد حرص المترجم على استخدام لغة علمية ميسرة ليكون في متناول يد الجميع. حرص المترجم، لزيادة الفائدة، على استبدال الأمثلة الإنجليزية والجدول والأشكال مثله من اللغة العربية حيث كان ذلك ممكناً. كما أضاف المترجم بعض العبارات أو جمل لتوضيح بعض الأفكار التي لم تكن واضحة إذا ما التزم المترجم بالنص الإنجليزي بكل كامل. وقد تم وضع هذه العبارات بين أقواس لتمييزها عن ترجمة النص الأصلي. تألف الكتاب من عشرة فصول يتناول كل فصل منها موضوعاً محدداً. بدءاً بأوجه

## المحتويات

الموضوع	
مقدمة	4
مقدمة المترجم	8
الفصل الأول اللغة والقراءة: أوجه التشابه والاختلاف	17
Catts W Hugh and Kamhi .G Alan	
تعريف اللغة	17
الفونولوجيا	18
علم المعنى	18
علم الصرف	19
علم النحو	19
السياق الاجتماعي للغة (البراجماتيكا)	20
تعريف القراءة	20
نماذج استيعاب اللغة المنطوقة والمكتوبة	22
استيعاب اللغة المنطوقة والمكتوبة	23
التحليل الإدراكي	23
تمييز الكلمة	26
العمليات على مستوى الخطاب	29
الخلاصة	38
الفروقات بين اللغة المنطوقة والمكتوبة	38
الفروقات المادية	40
الفروقات السياقية	40
الفروقات الوظيفية	41
فروقات الشكل	42
فروقات المفردات	43
الفروقات النحوية	44
فروقات المعالجة	45

46	المعوقات الأساسية في السرد وتطور اللغة
48	ملخص
48	مراجع
51	الفصل الثاني تطور السرد
	Catts W Hugh and Kamhi, G A and
52	مرحلة سرح السرد وكتابة ( توليفة - اروضه )
53	سرد السرد لسرته كتاب
57	تعليم كتابة
60	الخلاصة
63	مرحلة تعليمية (النصرية)
61	مرحلة الانحدية
65	المرحلة الإملائية والرؤية التلقائية
67	مسار تطورات المرحلة لتعليم الكلمة
68	فرصة التعليم السري
73	فرصة فرصة لتعليم السري
74	تطور استيعاب السرد
77	مفاهيم خاطئة حول تطور الاستيعاب
80	الخلاصة
81	المراجع
85	الفصل الثالث تعريف صعوبات السرد وتصنيفها
	Ad ofn Suzanne M and ,Kamhi, C A and ,Catts W Hugh
85	الأساس التاريخي لصعوبات السرد
86	التقارير الأولى
87	Orton
89	Johnson and Myk ebust
90	ملخص حديث
91	التصنيفات
92	الاستعداد
94	الأساليب الحديثة

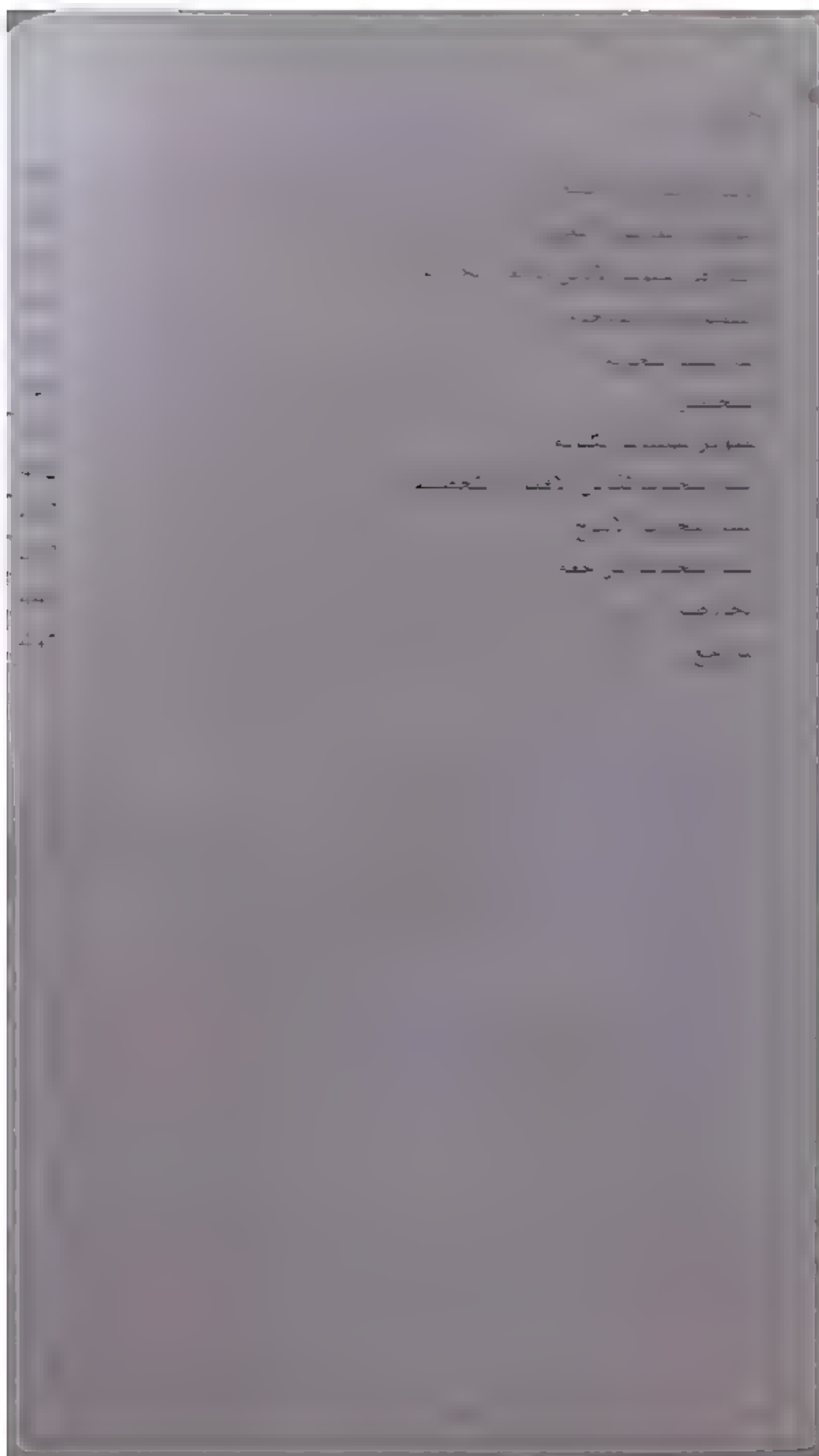
96	تعريف صعوبات القراءة
97	العوامل الإحصائية
103	تعريف جمعية العسة يفسر القراءة (الديسليكسيا)
104	عسر القراءة كصعوبة تعلم محددة
104	مساكن تميز بكلمة ولهجة
105	عسر المعالجة الفونولوجية
107	لتحصيل المبني غير متوقع
108	مواقف لتأوية
108	مصنف عسر القراءة وصعوبات القراءة لآخري ذات الأساس للعو
110	الأنوع الفرعية المعنية على وجهه البطر البسطة للقراءة
115	دراسات لتصنيف
117	اساليب تصنيف فرعية أخرى تنعا لمهارات تمييز بكمه
122	دمج لأنوع الفرعية في البحث والتطبيق
123	لتصنيفات الأكاديمية
126	المراجع
133	الفصل الرابع اسباب صعوبات القراءة
	Ad of M Suzanne and Kamhi G A an ,Catts W Hugh
133	الاسباب الخارجية لصعوبات القراءة
134	الحبره افرائية والكتبية مكرة
135	تدريس لقراءه
137	تأثيرات ماشو
134	الاسباب الداخلية لصعوبات القراءة
134	الأساس الحسي
142	الأساس العصبي
147	لعجز ذو الأساس البصري
153	لعجز المعالجة السمعية
155	لعجز مبني على الأسباب
157	لعجز ذو الأساس اللغوي
171	المراجع



185	مفصل الخامس: تقسيم مهارات الوعي اللفظي واللفظي والكلمة والمركب
	K. Joseph and Kusanvir L. Marcia Chhabra A. J. P. T.
186	تطور الوعي اللفظي واللفظي
188	مفهوم الوعي اللفظي في اللغة العربية
191	مفهوم الوعي اللفظي
192	الوعي اللفظي واستخدامه في تعليم الوعي اللفظي
195	تطور الوعي اللفظي
197	الوعي اللفظي في تعليم العربية
198	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
199	التعليم اللفظي لدى بركر على الرموز ومريد من علاج الإصفاي لكن لمحمود الصغرة
202	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
207	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
211	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
218	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
220	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
223	مفهوم الوعي اللفظي في تعليم العربية
229	مفصل السادس: اتفاق تقسيم استيعاب الفراءة والتطوير Kamhi G Alan
230	مفهوم الاستيعاب
231	مفهوم الاستيعاب
232	مفهوم الاستيعاب
233	مفهوم الاستيعاب
234	مفهوم الاستيعاب
235	مفهوم الاستيعاب
236	مفهوم الاستيعاب

٢٠٠	در سر لاستقر سجنه
٢٠١	معارف محبوى ولقراءه و لكتابه نظاميه
٢١٨	بمحص الإستتجاب
٢٢٠	در حج
٢٢٣	لمفصل لسابع تصنيف مشكلات استيعاب النص وعلاجه Caro E Westby
٢٢٤	الركائز المعرفيه واللغويه للمراءه والكتابه
٢٢٧	المهارات لغوية للمراءه والكتابه
٢٥٠	بفهم معرفي لاسيعاد محص
٢٥٨	تصميم المهارات اللغويه والمعرفيه لاستيعاب النص
٢٥٨	تصميم سلوب اللغة امروءه والمكونه (السى الدقيقه لمص)
٢٦١	تصميم المعرفة بمحطط المحتوى بمقصصى ومحطط قواعد النص النسب العامة لمص)
٢٦٥	تصميم إدرات / استيعاب محطط المحتوى
٢٨٦	تصميم القدرة على تنظيم محطط المحتوى وقواعد النص
٢٩٠	تسهيل استيعاب النص
٢٩٢	تطوير بنيه اللغويه لدر حيه
٣٠٥	تطوير لمحططات العامه
٣٣٤	الخلاصه
٣٣٥	در حج
٣٤١	المفصل لثامن تصميم النهجه وعلاجه طريقه لغويه متعدده لتحسين بناحات القراءه والكتابه Brimo Danielle and Masterson Julie, Ape Kenn
٣٤٢	الاساس لغوي للنهجه
٣٤٣	المعرفه اصوبوبويه
٣٤٣	معرفه النمط لاملائي
٣٤٤	المعرفه احرفيه
٣٤٤	المعرفه اندلايه
٣٤٥	تمثيل لدهني لبحر

346	إخلاص من مهارات الكتابة ومهارات القراءة والكتابة الأخرى
347	تطوير مهارات الكتابة التطويرية
348	المهجوع المعوي المتعدد لتصميم
349	تدريب الذات
350	تدريب الذات
352	المهجوع المعوي المتعدد لتدريب الأملاء وعلاجاتها
354	علاج المعوي المتعدد للكتابة المتصورة
354	تحسين المعرفة بالخط اليدوي
360	دعم مهارات المعرفة المعوية بوسائل التعلم كمنهج محددة
362	التدريب المعوي المتعدد على مستوى الصف
364	إخلاص
364	مراجع
367	الفصل التاسع عشر الكتابة Scott M Cheryl
367	إطار عام للكتابة
369	الكتابة الناشئة والكتابة المدرسة المبكرة عمر 4-8 سنوات
376	تعليم كتابة نص بالخط اليدوي من 9 سنوات فأكثر
377	تعليم الكتابة العامة للكتابة تصور الأساليب الأدبية
380	تفسير دراسات الأساليب الأدبية تأثير الأسلوب ونهاج
382	تعليم الكتابة الدقيقة للكتابة قواعد الحصة
384	تعليم الكتابة للكتابة
394	ما مدى جودة كتابة الأطفال؟ نسبة وجود اضطراب الكتابة والتعبير الوطني
395	الشراء والكتابة وكتابة المخطوطة
398	إخلاص
399	مراجع
403	الفصل العاشر تطوير المعرفة والمهارات الكتابية Westby E Carol
407	تدريب مهارات





## الفصل الأول

### اللغة والقراءة: أوجه التشابه والاختلاف

### Language and Reading: Convergences and Divergences

Alan G. Kamhi and Hugh W. Catts

من المتفق عليه الآن أن القراءة مهارة لغوية، وبه يمكن لأمر كتب من ما يريد على  
2 عاف عندما كتب هذا الفصل للمرة الأولى في ذلك الوقت كاتب هذه السطور التي تعتبر  
3 صعوبات القراءة اضطراب لغة بطوري لا زالت في بدايتها في ذلك حين كان يسعى  
4 لتدريس اللغويين لصعوبات القراءة هو الهدف الرئيس لكتابه لأول ولا زال هذا المعنى  
5 هو الغاية من كتاب الحالي وتستند وجهة النظر هذه حريصا على حقيقته وجود وجه  
6 لغوية كبيرة بين لغة المخطوطة واللغة المكتوبة فالمرءة تشترك في كثير من العمليات  
7 أساس المعرفة نفسها كما هو الحال في الكلام والاستماع والقراءة مع ذلك يجب  
8 ملاحظة مشتتة من اللغة المخطوطة فالرغم من وجود كثير من الحواش المشتركة بين  
9 لغة المخطوطة والنقطة كالمعرفة والعمليات المستخدمة هناك فوفق مهمه من حيث  
10 معرفة بوجه تشابه والاختلاف بين اللغة المخطوطة والقراءة ضروري جدا لهذه القضية  
11 لغة الأطفال قراءة هسهب مواجئة بعض الاطباء صعوبات في تعلمها سعادا تعرف  
12 لغة السراء وسوف يلى ذلك مقاربة شاملة من لعمليات والمعرفة اللارمة عنهم اللغة  
المخطوطة واللغة مكتوبة وأوجه اختلاف بينهم

### تعريف اللغة DEFINING LANGUAGE

تعريف لغة قصاصه ومكمله، والدليل على ذلك التعريف الذي قدمه الجمعية  
الأمريكية للسمع = لغة والسمع (الأسا) American Speech Language Hearing  
(ASHA, 1963) Association



الجملة هي مجموعة من الأسماء والأفعال والاحداث التي يمكن ان ترسل بها رسالة و تقع جملة فحسب السطحة الحقيقية و تحمله هي حتى الحضانة هي  
 بـ هـ تصبح معنى ترسل بكتبة فهد

يصف المعنى يسمى العلاقات بين الكلمات فعلى سبيل مثال في جملة " كان احسان  
 بعد " كتبه حصرا لها معنى محض ولكن احسان هو اسم اندي قام بفعل الاخر  
 و حسب هو المفعول به الذي وقع عسه الأكل وغير وضعه سيحه بفعل لاكل وهكذا يسمى  
 لكلمات على انها تدل على معاني صميمية متحدة صفة إلى معانيها بمعجمية

### علم الصرف Morphology

صاحبة الى كسب المعنى التي تسمى لاشتيا و المكواب والاحداث هناك مجموعة من  
 الكلمات و وحدات الصرفية التي تدل على معاني دقيقة وتقوم بوظائف نحوية و احوالية  
 محددة تدعى المورفيمات الصرفية grammatical morphemes تقوم المورفيمات  
 البوصفية بتعديل المعنى انصر الى الجنس سامي بعد -رة طاوله، سامي بعد كره طاوله  
 سامي سيلعب كره طاوله فعباصر معنى ابرئيسه متشابهه في كل جملة من هذه الجملة  
 تنصب لجملة الاولى عملا مستمرا، بينما تنصب الجملة الثانية عملا حديثا في ماضى  
 وتنصب لجملة لاحرة عملا لم يمت في الزمن الماضي، ان ما يفرق بين هذه الجملة هي  
 المورفيمات الصرفية التي عبرت زمن الفعل وبوعه (مضارع ماضي مستمر) لهذا  
 الزمن

### علم النحو Syntax

يتم علم النحو ببناء القواعد الذي يحدد كيفية جمع الكلمات في وحدات دلالية تدعى  
 من العبارات واسماء الحمل واحمل نحدد قواعد النحو ترتيب الكلمات وتنظيم حملها  
 العلاقات بين الكلمات وفئات الكلمات ومكونات الجملة كالكواب الاسماء والمكواب  
 الفعلية تمكن لمعرفة النحوية افراد من اصدار الاحكام على صحة بناء الحمل او صحته  
 النحوية فعلى سبيل المثال سيحكم جميع الناصتين بالاحليربة على جملة " ركل الزلم  
 كره " بانها جملة صحيحة وفي مقاس فان جملة " ل ركل كره ولد " بانها غير  
 صحيحة يصح ان لمعرفة نحوية تلعب دور مهما في فهم اللغة





[illegible][illegible]

فخرج كمهي (Kamhi, 2009) مؤجراً أن يبنى بصورة التصيقة يفكر في تقديم حلاً  
سكنه انصراؤه في ثلثات سبعة وحده لرئيسه في ذلك ، انه يمكن التخلص من  
بعض في الصراة دائما مع تعريف لقراءة سكر صيق على لها مهارات في بعض  
ويجب ان لا تقرر الشهادة في القراءة من 90% إذا ما حدث بالإعتبار لمرجع اسليمية  
المعدة بالاجات التي ثبت شاطلية في تعليم الصراة على مستوى الكفة ( National  
2007 Simmons et al. , 2000 Reading Panel [NRP] ، اشار كاس ( Gatts  
2009) الى ان الصورة الصيغة الصراة بدعم الطرد العامة للاستعجاب الى صراها  
ان الصراة جعله سبعة فلا تقتصر الاحلافات على مستوى الصراة ، مثلاً ، حرج  
تجسلي من غير فحجب من يعتمد الاستعجاب على عمليات التفكير والمجس لسطح  
الى برتص بمعدل محدود ومجس سبعة اثر من ، ساطها بالمعال لعدم ( Kintsch  
1988) لها سبب عام من دون معرفة بالمعالات ومجسها قصص عامل طيس  
بالمسباب (Husel 2006, Wingfield 2003) سيم في الفصل سبب من  
مباشرة كثر تفصيلا لعمدة بمسبب الاستعجاب

بعد من كونه وصفا ان صرحه بعريف لمرء السراءه وثر شكل مهم عامي كعبه نسبه  
 له من عيشها وحبو شجع بر من عيشي ووجهه من حو من مرءه منقو به عيش  
 من لثمنه من عيشه واسجل من عيشه بالاسماء

## نماذج استيعاب اللغة المنطوقة والمكتوبة MODELS OF SPOKEN AND WRITTEN LANGUAGE COMPREHENSION

يسر فهم السامع والاحصاء من لغة المنطوقة والمكتوبة أمر محوري في كتاب حواري  
لغة «صراة» من الأجزاء التالية بين العمليات والمعرفة المحددة التي يسهم في  
استيعاب لغة منطوقة وثبتت لنسهم في استيعاب لغة المكتوبة سنقدم عرضاً موجزاً  
لنماذج لغة و«صراة» ستمهيد لهذه المقاربة

تحت ما يُقسم نماذج فهم لغة منطوقة والمكتوبة إلى ثلاث مجموعات عامة: جزء  
bottom up وكل جزء top-down ومركب interactive ترى نماذج جزء كل  
استيعاب لغة منطوقة ومحكمة يكون خطواته أو الأخرى، تبدأ أولاً بكشف التأثير السمعي  
والبصري ثم إلى حالات أولية عبر سلسلة من المراحل يتم خلالها دمج الوحدة  
تدريجياً في وحدات كبرى وتوسع معنى وهي المفردات، تعطي نماذج كل-جزء أهمية قصوى  
للمفردات التي يتم معالجتها تمكن معرفته المستمع والقرآن لمحتوى والسياق والعرض  
من أنواع معطلة للعطبات المحكية والمكتوبة من أحد من اعتماد على المعلومات  
سبقي لتصبح لاستيعاب النص المعنى

لعمامة عمليات نماذج كل جزء مقابل عمليات جزء كل مختلف نوع للمادة المعالجة  
ومعرفة عادية ويُفترض أن تكون عمليات جزء كل ضرورية عند قراءة كلمات معبرة  
ييسر لها سبق، سيما لاستيعاب عمليات كل جزء تمييز للكلمات وحسب، بل تشهق الاستيعاب  
على مستوى الحضانة أيضاً أن عمليات كل-جزء مهمة على وجه الخصوص عند قراءة  
مادة غير واضحة كالحصص المشمل

بعد كثير من أصحاب نظريات اللغة والصراة (Perfetti 1985 Rumelhart, 1977 Stanovich, 1985)  
وكل جزء في الصراة وسببها لغة فعلى سبيل مثال يترجم نموذج لمرتب لسر  
لاستيعاب في أي فرد امتلاك مهارات في تمييز الكلمات بكفاءة، صفة في الصراة  
معرفه لغوية ودأكية متفهمة يكون فناً حيداً فسيما يركز نماذج جزء كل  
جزء على المعالجة التدريجية تساهج نماذج المركبة بالمعالجة المتوازية والسرعة والذكاء  
يتميز إلى حد كبير في الصراة، كتميز بواجه السامع، المبرمج من نماذج جزء كل  
بأنه كثر تفيد من نماذج المعالجة المتوازية لا سيما في الصراة، فحينما  
معالجة على تنهج في الصراة، فحينما معالجة المتوازية لا سيما في الصراة، فحينما

لغة سيحدث لتتدرج لتزنيها صا لتفسير كيف يتعلم الاطفال تمييز الكلمات  
 (Seidenberg 1995 Seidenberg & McClelland 1989) في هذه الطريقة، يُصنّف  
 ان تحصيله المعجمة كسكة تشعبه من التروابط بين مستويات معنوية من المعالجة  
 من لا من «صنفا مسارب معنوية، كل جزء او جزء-كل، للوصول الى المعنى اقترح  
 سيبينغ و مكينلاند (Seidenberg & McClelland 1989) مسارب مختلفان من  
 يوجد (ملائى و فونولوجى) امتزجة مع بعضها بعضا و طلبة اخرى من يوجد  
 من المعنى و نظرا لان مستويات تتغير تعتمد على المدخلات من لشروع الكلمة  
 بالمرهام من تمييز الكلمات، حيث به كلما اُزداد تكرار تفعيل مجموعة من يوجدات في  
 واحد، مثلا فونولوجى املائى دراكى) ردادت قوة المسار المرتبط بكلمة معجدة  
 (Whitney, 1998) و تشدد مزاجه معنوية لتتدرج المعالجة المؤدية بمعالجة بعد  
 مسبوقة و المشوكة في خارج يتلاقى هذا المعنى وكمي تحقيق هدفها ملاحظة - معالج بمعالجة  
 تشعبه امتزجة، سواء اكدت جزء كل ام كل جزء لا يمكن ان بعض بشكل كاف معطيات بعدة  
 اني يظهر بين مستويات معالجة المعنوية

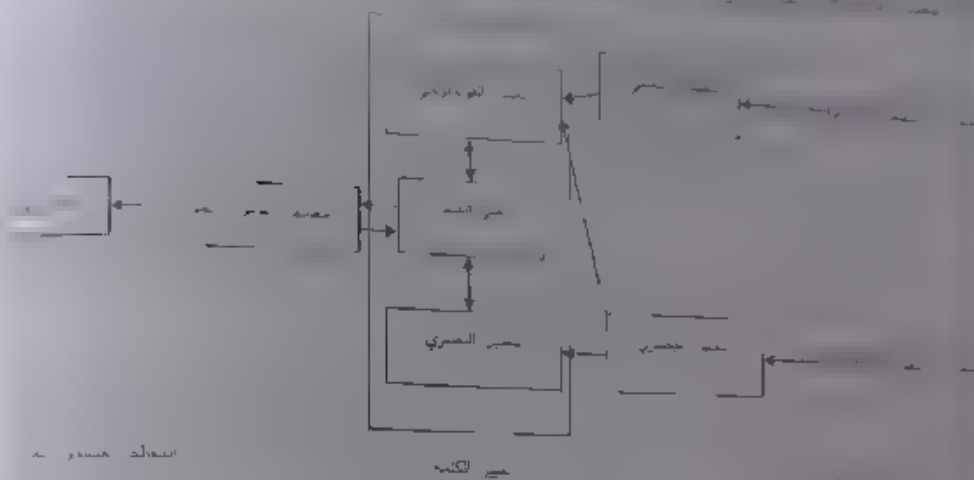
### استيعاب اللغة المنطوقة والمكتوبة

## COMPREHENDING SPOKEN AND WRITTEN LANGUAGE

عرفنا ان سموا ح الموضح في الشكل 10-1 يقدم طار عن مفيد المقارنة بين المعنى  
 و معرفة معنوية باستيعاب اللغة المنطوقة و مكتوبة و يتضمن هذا سمودح، بالرغم من  
 كثيره المكونات الموجودة في معادج المعالجة ل اخرى (Gough & Tunmer 1986  
 Thomson 1984) ومع انه سيتم مناقشة مكونات سمودح بطريقة متسلسلة من مستوى  
 جزء كل الا انه يجب ان يطر الى كمودح تفاعلى يسمح بمعالجة مؤدية ضمن استيعاب  
 المؤدية و من استيعاب

### التحليل الإدراكي Perceptual Analyses

استيعاب الكلام او الكتاب مدخلات التحليل الادراكى ولا بد من تحديد هذه المدخلات  
 و معرفة معرفتها تحلل الالفاظ احسنه الايامه كسكة الكلام و كتابه فلا يتسبب  
 الكلام - بعد كسكة كسكة



الاسكل 11 معروضات السعة اسطوكة و مكتوبة

عربي صفة، أحسن في السمع و البصر لطول لحظ مر واحدة مسكن في  
عصبة و لكونه قاطنا بين عامي من بضمهم من الولادة لا يستصعبون سدا  
له لكلامه عن طريق السمع و عينه قائمه يو جهون مشاكل كثيرة في تطور  
و صبح لا عراء يكتفون لا يستطيعون مراة اللغة المكتوبة عن طريق بصر و غير  
من من بصر خاصة بلمس واحد من الطرق لتعلم على لغير البصر  
و غير جهار السمع سسم للكتاب سار آخر لتعامل مع بعض من خلال السمع  
لصحة من الأثر

[illegible]





۱- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۲- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۳- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۴- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۵- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۶- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۷- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۸- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۹- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،  
 ۱۰- در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است،

Word Recognition 44

... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..

[illegible]
$$u = \frac{1}{2} \frac{d^2 \phi}{d\phi^2} \quad \text{and} \quad \frac{d^2 \phi}{d\phi^2} = \frac{1}{2} \frac{d^2 u}{du^2} \quad \text{and} \quad \frac{d^2 \phi}{d\phi^2} = \frac{1}{2} \frac{d^2 u}{du^2}$$

... ..

المجلس الأعلى للدراسات والبحوث

لقد حظيت سيرة الفيلسوف لودفيج فيتغنشتاين بحظ كبير في ثلاثين سنة الماضية  
 وقد سبغت بماء حار "تسكارة" أكثر ثبات من حمى حارس مصاهيم وسمات لغز من سيرة  
 فيلماوس الدهشي (Coins & Loftus, 1975 Coins & Quilian 1969) فقد كانت  
 روح التسكارة الأولى ذات صبغة هرمية تُعرف فيها لترتيب الهرمي من خلال  
 مجموعة من العلاقات الانتماءات المختلفة، تُسمى لمصاهيم دار الترتيب الأعلى مثل حيوان  
 عن مصاهيم ذات ترتيب أدنى مثل طير وعصافير ومن هنا حلسكبات الأجراد تلك التي  
 لا يتم فيها الترتيب بشكل هرمي heterarchical والتي يعكس مصاهيم من مجالات ترتب  
 على غير مصطلحه (Just & Carpenter 1987) وبمرغم من حشائيه اختلاف تصعب  
 ليطريبات في تصورهم لمحتويات وسيرة الفيلماوس الدهشي لا أنهم ينفقون بشكل عام  
 بال لغة و لمرأه فيلماوس دهشي واحد ومع ذلك يمكن أن تصعب الطريقة التي يصر من  
 خلالها في معنى الكلمة هي لقراءة و اللغة المحبوبة

بمعنى الوصول بمعنى عدم مفرجه لكلام من خلال التمثيل لسوولوجي الكلمة ويعتبر  
 معرجات التحليل فيدركي بحصائص بصوتيه والفيرباشه ككلمه ويستخدم لسماع  
 لتفسير بصوتي لفيريبي لمدحلات الكلام لتفسير أو بوصف التفسير 'سولوجي بكلمة  
 في لفيلماوس له هي وقد يتطلب ذلك من استمع محاوله اطريقة من سبيل الصواب  
 بصيربسي وانتمثل السولوجي ويربط انتمثل سولوجي مباشرة بمعنى ككلمه لان  
 جميع هذه المعلومات مخزنة معا لكل كلمة في فيلماوس الدهشي

يمكن أن يستعمل التمثيل السولوجي لكلمة - لمرجه في فيلماوس الدهشي واحد من  
 شكل عدة وقد يخصص الكلمات وحده بصوتيه أو فيريبييه أو مقطع مصيريه وقد يفرق  
 في كصوت أو سارت فخصيرة كلمة مثلا "إنها الفريبي" وكلمه (Alana, Aluq, Alana)  
 ومع التمثيل السولوجي للاصناف بحصاف بعدا في أصناف مريد من لملوك ، فخصيرة  
 السولوجية مصيريه ككلمه لمدعو هي سمرت ما قبل مدرسه إلا رة فيلماوس علم 'وصول  
 ثم السولوجية قد لا تتخطو فيل من حشائيه و بعد ان لمرأه سبيل ليطهر عن  
 لمرأه لمرأه سبيليه سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر  
 لمرأه سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر (Nelson, Marry & Mayer 1963)  
 لمرأه سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر  
 لمرأه سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر  
 لمرأه سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر سبيل ليطهر





في استنباط واستيعاب من انظر المصنوع الذي يعينه المعرفة النحوية - الذي  
واحديه هي فهم لوحدة لاكثر في الحصاد ليطوق والمكثوب، 1994 Clark & Clark  
(Clark & Clark 1977) وما زال يدور ساب لمكة ذكرت على اسماهم استعمله  
المعينة من المعرفة هي المعنى فهناك الفيل الذي يمكن ان نعبر به حول لتعريف  
الأنواع لحنلة للمعرفة، وفيما ان كانت معالجة نواع لحصاد المعينة سم بالعرف  
بمعنى عند استعماله والمز، وبما رعم من حواس المصور هذه، من المصدر ان واحد من  
الاعتبار كتب يمكن استخدام المعرفة لتبويه وتسمية والحياوية في تشكيل المعنى

**المعرفة النحوية** يستخدم استمعون ولغة، إيعاءات بيوية متنوعة هي استند  
لكلام والصرف. وتتضمن هذه الابعاءات ترتيب الكلمة و نوحدة الصرفية والظلم  
لوضعية كصائر الوصل وأدوات الربط ونواب الشرط. وغالباً ما يستخدم استمعون  
واستراء الفاشح لنحوية والصرفية لمعرفة معاني الكلمات غير المألوفة تقدم نوحدة  
لصرفية، على سبيل المثال معلومات حول مجموعات الكلمات، فيطروفي يتم تعريف من  
حلال المورفيم -أ (رحماً، منتصراً)، بينما تتميز الصفات بالواحد - ي والواحد - ي  
(كما هي قوي وكريم على اتواي)، والأفعال تتميز بالماضي الثلاثي وأحرف التصارعه  
والامر واستعمل (لعب يلعب، اللعب سيلعب)، اما الأسماء فتتميز بأدوات التنكير والتعريف  
و تنبيه و الجمع و الملكية. وقد تساعد هذه الوحدة لصفية والمحددات النحوية معرفة  
على فهم جملة تتضمن كلمات جديدة

قدم كلارك وكلاارك (Clark & Clark 1977) مراجعة رائعة للدراسات التي شنت في  
لمعرفة لنحوية والصرفية على استيعاب لجملة فقد تبين على سبيل المثال أن المستمعين  
يستخدمون الكلمات البوطمية لحرثة لجملة اتي مكوث ونصيف المكوثات وبناء معنى  
منها (e.g., Beyer, 1970 Fodor & Garrell, 1967) لاحظ حملين النسيب التي  
تتضمن احدهما أسماء موصولة سما بحلول لآخرى منها

1 كان قلم الحبر الذي استخدمه المؤلف يدى أخيه لحرر حديثاً

2 فم الحبر المؤلف الذي أخيه لحرر كان حديثاً

لقد وجد فودور و جاريت (Fodor & Garrell, 1967) ان المستمعين يوحون حوون - حوون  
في اعمدة صناعة خمس مثل الحملة (2)، علامهما يو حوونه هي نص مع حمل من الحجة (1)  
وقد سمحت دراسات احداث في معاربه ثبات ان تحليل الأولى لعمله - ملاء (لا  
سم من ح (ال نمو) يحون لاسار نواع احده من المعنى (Fodor & Garrell, 1967)  
e.g. Fodor & Garrell, 1967



المعرفة المتعمقة بالأفكار بالرغم من أن المعرفة شبيهة بمكنون لغة ما، مهمة في فهم الشخص لأنه يدير وتحسب الذكوة لحظيات حصول معلومات منهجية في حقيقة ما يحزن ويتذكر معظم ما سمعه أو يرويه بأنه يجب أن يتغير معظم مصادر لمعالجه بناءً مقترحات مفيدة كلافترح هو فكره بأنفسه من مسند والمستند مع المتفق به ومن انتفق عليه المستمعين والمراء يستعدمون معرفتهم مسند والمستند إليه لآبسي مرتبط به تشكيل امراضيات فالمسند يعطي على سبيل مثال بحسب ثلاثة مكونات سمعية ومسند إليه لما عل للميام بعض لإعطاء، معقول به لتعطي ومستله بشي. وعندما يستقبل المستمعون جملة مثل «سلمى أعطت الكتاب لبيبي» «أنا» يعنون من الأسماء الثلاثة التي تحطها ليعر يعطي

فيل سنوت شرح بيتر (Bever, 1970) استراتجية دلالة بسيطة معادها من المستوعب وبقراء قد يستخدمون كلمات المحتوى فقط لتشكيل أفكار المنطقية فمثلاً إن تم عرض لكلمات مثل كومة، كست، أوراق، ست من دون معلومات بعوبة فيسكون من الواضح أن الأمر يتعلق بذكرتس البنت كست الأوراق ولأوراق مكومة ولكن شتت كذاشون من المستمعين يستخدمون كلمات المحتوى لتكوين الأفكار، فقد سنو (1967) صيغة لحمل لمقيدة دلالية (3) أسون بكسر من عادة صياغة بحمل غير مفيدة دلالات (4) (e.g. Stolz 1967).

3 المهرية التي سقطتها الحادمة التي ستأخرها المؤسسة بكسرت على لدر

4 الكتب التي وبعه السب التي فالب القصة اقتراب من الحصول

كما تشر ايضاً بعض أفكار يؤثر على عن الزمن اللارم للاستيعاب فهم من مثال بين كيتش وكينان (Kintsch & Keenan 1973) من لجهة (5) في نص من ثماني أفكار حذبت سهفت حول شكل واضح براءتها من جملة (6) التي نصمت أربع أفكار فقط لاحظ أن عدد الكلمات في جملتين متساو

5 يرجع سقوطه كليوبتر التي تنهها لغته بالشعوبيات المتعددة في اللغة الروماني

6 رومانيوس، مؤسس لأسطوري لروم حذ النساء من سبب دقوه

فحسب ند مات بالاحقة يمكنه لأفكار بهرنية التي شتتها مستوعب 1 سبب الأفكار التي حطبت الكلامي ومحب (مكتوب) «بمن من المستعرب بعد له حبه لايت من يتكون من المستمعين وحرر، وبعه من عددها مدونه حطبت محسن

المعرفة لحياته لضره على معالجه مستوى الاهتمام وغيرها  
المعرفة الحياتية أن المعرفة سيوية وبسبب لعلقه بالأفكار استسار ليكن من غير  
ويكن معرفة الفرد بالعالم وما أصبح يعرف بمودج التثليل الوصفي بعد بصره  
مهد في الاستعداد فمى سبيل شأن يمكن مساعد المعرفة لحياتية على حلحلة  
معية حير عامصة يبعث تكون جهة حرة عامصة (Aust & Carpenter 1987)

يمكن تصنيف المعرفة الحياتية في معرفة مجالات موضوعات متعددة ومعرفة بالعلاقات  
لشخصية تتضمن معرفة مجالات موضوعات متعددة موضوع أكاديميه من حيث  
والعلاقات والربطيات والأدب لا تخبري وموضوع حرة كصليح سائر و  
لحاء أو لعب لتس ومعرفة سبيري لأحدث أمأوه أما المعرفة لشخصية فتس  
أسيا من المعرفة بالحادث الإنسانية والمدافع والأحداث والعزطف والعلم : سبيري  
وصفت لشخصية وعلاقات ومن المواضيع كيف تلف هذه لأنواع من المعرفة الحياتية  
دور أهمها في المعالجة سبيري لغة المطوقة وبكوبة

وبد أن المعرفة لحياتية يمكن أن تكون واسعة جداً فقد ركز علماء نفس لاشتهر من  
المعرفة لحياتية الخاصة بالموقف والتي يستخدمها المستمعون والقرء في تشكيل معنى  
(e.g. van Dijk & Kintsch 1983). فالفرصة تقوم على بناء عدما تعالج لخصاب  
فانما سبي مودح دهب أو ساقيا للعالم كما تصفه لخطابات

مدارح معالجة الخطابات من الضروري لكن يفهم وحدات أكبر من اللغة لمطوق  
وامكنونه أن لا سى تمبلا يأخذ بالحسبان معلومات بيوية وفكرية وسياقية فحسب  
من مودح تربط بين تمثيل واحد ويجب على المرء أن تستخدم هذه المعلومات بتمام  
باحتياجات حول المعنى لانتعاد فررت حول المعلومات التي يجب ذكرها وإما ما احتاج  
باحتسان تعدد بواع المعرفة والعلاقات معرفيه لمعالجه خطابات فإن المرء لا يتوقع لأي  
مودح بمفرده أن يمش جميع جوانب معالجة لخصاب ومع ذلك من المفيد أن يأخذ على  
الاعتبار أنواع التمارح المسترخة والبرغم من ر هذه التمارح تركز على كيفية تشكيل  
القرء بمعنى من لخصيص المبكوة. إلا أنه يمكن تطبيق مبادئ الاستدلال لهذه التمارح  
على اللغة لمطوقة النص

أقترح مودح كينس وفـ سبيري الأتوني لاستعداد لتفسير مودح مودح مودح  
من أسس لتفسير معنى على معنى الأنواع المعتمده للمعنى (van Dijk & Kintsch, 1983, 198, وهما بلاء مستوى من تمثيل معنى ملاء)

نوع من المعرفة معرفة شوية ومعرفة فكرية ومعرفة بالسباق / العالم

يعتمد نموذج الأولي على التمثيل الذي يحكمه التصور العام ومعالجة لكافة (أو جزء) لبناء المعرفة الحياتية (أي النموذج السياقي). ومع ذلك شعر كينش (Kintsch, 1998) أن هذه العناصر غير كافية للتكيف مع بؤس جديدة، وأنها غير مرنة، ولا تستطيع أن تفسر بدقة كيفية وضع التصورات. وقد أيدت أحدث نظرية له، والتي تدعى بنظرية البناء التكاملي مبدأ اشتراك عناصر كثيرة في عملية الاستيعاب (Kintsch, 1998). وهذه العناصر هي: التصورات والمفاهيم والأفكار والصور والعواطف والسؤال الأساسي حول هذه النظرية هو من أين جاءت هذه العناصر. من العالم من خلال الجهار لأدركي أم من الأفراد من إدراكات والمعرفة والاعتقادات أو من أوصاف صحة وأهداف وبالنسبة كينش فإن جوهر النظرية يتعش في "النية محددة تصف آلية تحصيل لعناصر من هذين المصدرين لشكل ناتج ذهني مستقر في عميق الاستيعاب" (Kintsch 1998 p 4)

وبعد ستمر كينش في تقديم عرض مختصر حول النظرية فالمرء بدأ كفارئ لديه أهداف محددة وحسية معرفية وجبره وموقف إدراكي كالكلمات المطبوعة ضمن نص على صفحته ثم يتم ربط مكونات الفكرة، المستخرجة مشكلة من الكلمات بأهداف لقارئ ومعرفة وجبرته لحق شبكة مندية من مكونات الفكرة. وعلى عكس نموذج كينش السابقة التي تحكمها التصورات والتي تستخدم فيها النص لتشكيل المعنى فإنه ينظر إلى بناء شبكة مكونات الفكرة على أنه في الجهر عميق بناء من الجزء للكل، وأنها سر موجهه من سياق وحداث الحظاظ الأكثر، فعملية البناء الأولية التي لا تتأثر بالسياق تتبعها عملية فتح بالفيود أو الكامن يؤدي إلى ما سارت جميع لأمر على ما برام، إلى خروج بناء ذهني منظم من الموضوع التي كانت في البداية (Kintsch, 1998, p 5) ونصنصن عملية الاقتناع بالفيود تفعلًا خياريا لعناصر الملائمة من شبكة مكونات الفكرة وبمحصلا لعناصر الأخرى

مع أن النموذج يبدو عديم في التعقيد، لا أن ذلك يرجع إلى وجود حاجة لسماح وخطرات معقدة لتفسير كيفية دمج معلومات نص مع المعرفة وجبره سبحانه سائق لتكوين المعنى. فالمادح المسخبة من الجزء إلى الكل ومن لكل إلى الجزء عامة جدا ولا يمكنها تفسير كيفية كيفية سي يتشكل بها المعنى ولكن بعض المفاهيم في هذه النماذج كالسيارور والتصور لا تزال صالحة لفهم كيفية تشكيل لأفضل للهم في شكل عامة من الحظاظ كالأحداث المأوفة ونصنصن وينظر إلى المعطال schema كبناء في أم كروز بعدد الترتيب العام أو الموضوع لمعلومات فالأحداث المأوفة على سبيل المثال

يمكن تعلمها من خلال التصورات والتي هي نوع خاص من المخطط. فالنصورت يصمم مساحات مكشوفة حدث ما، كالمصاطع الرئيسية والمشاركين والأهداف والمكان تطبيقاً لذكر مقطع تسهر لنصورت معالجة الأحداث المألوفة من خلال ترويض الأفراد ببناء مترصد يمكنهم إضافة معومات جديدة له كما نسمع لتصورات للأفراد بإضافة معومات ضرورية يمكن أن تحدثها في الخطاب الكلامي أو المكتوب، مثلاً، توقع أن مطلعاً مبدواً سمح سسنعس وقرأء يتوقع بعض الوجدان في قائمة الأصمعة. حيث يمكن للمر. ويوم يتم عرض قائمة ابوحيات ويوفر معومات عن طبيعة المصمم فقط (مثلاً، مصمم بطاني) أن يستنتج محتويات هائمة الوجدان

يدون بعض أنواع لخطاب كالمقصص لها هيكل أو نظام ثابت. وقد أدرك الباحثون ذلك منذ زمن بعيد عندما قالو بأن القصة مخطط ونظام عام. ويمكن أن يطر إلى هيكل القصة كإطار ذهني يصمم مساحات لكل مكون من مكوناتها، كمكان وزمان انصه وهدف والحبكة والحلول. ويمثل مصام القصة وصفاً مختلفاً بعض شئ لمعرفتنا بهيكل لقصة وتحدد أنظمة القصة العلاقات الهرمية بين مكوناتها بطريقة مباشرة أكثر مما هو في المخطط (Mander & Johnson, 1977, Stein & Glenn, 1979). يسعى نظام لقصة لتحديد الهيكل التنظيمي للقصص بالطريقة نفسها التي يحدد فيها النظام لنحوي البنى استظيمية للعمل (Just & Carpenter 1987, p 231) تشكل أحداث بقصته ومكانها وزمانها أهم مكوناتها. كما يتضمن مكان وزمان القصة الشخصيات والسياق ويمكن تقسيم الأحداث إلى الحدث الأولي والاستجابة الداخلية والنتيجة وردة الفعل وكما هو الحال في النصوص يمكن أن تسهل المعرفة بهيكل القصص ولهدف منها فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة (Just & Carpenter, 1987 Perfetti, 1985)

**تصورات أخرى لفهم الخطاب والبص** تعتبر فكرة تعدد مصادر المعرفة أو التمثيل التي لها دور في تحليل لخطاب والبص مهمة لفهم الجوانب التي لها دور في الاستيعاب ومع ذلك، هناك جوانب أخرى تسبق بالاستيعاب مهمة أيضاً فقد وجد جريسر وبريتون (Graesser & Britton 1996) أن هناك خمسة نصورت تشكل جوهر طرق البص المتنوعة لاستيعاب البص انصور الأول لفهم سعة براكسة التمثيل متعدد المستويات وقد تمت مناقشته أيضاً وهناك معرفة لدى حصائبي الحلق واللغة والمرس الآخرين بصورين على الأقل من التصورت الأخرى الفهم هو عملية إدارة الذاكرة عامة. حيث هو القدرة على الاستيعاب أما انصوران الآخران قد لا يكونا مألوفين بل فهما الفهم بناء تمثيل مناسب ولفهم نظام معقد متغير وسسته اصمعه بصور سادس للتصورات الخمسة

هو مفهوم هو ما وراء الإدراك metacognitive. ومع أن جريس وبرتون استخدموا هذه التصورات بفهم لنصوص مكتوبة إلا أنه يمكن تطبيقها في معظم الحالات على الخطابات الكلامية أيضا. سنناقش تأييداً لتصورات الخمسة الأخيرة باختصار.

- **المهم إدارة الذاكرة العاملة** يشعر معظم علماء النفس واثريويون بالارتياح تجاه شرائض أن إدارة الاستيعاب تتم في أبداً كرة العاملة محدودة لسعة فكل مرتب لديه خبرة مباشرة مع هذا لتصور فعلى سبيل المثال، عندما تتجاوز متطلبات الاستيعاب حدود الذاكرة العاملة، يندنى مستوى المهم لدى الطلبة بشكل كبير. يوجه الطلبة الذين لديهم ذاكرة عاملة محدودة صعوبة عندما يطلب مكوث الاستيعاب ذاكرة عاملة ذات سعة أكبر كما تبين أن لدى الأفراد الذين يعانون من ضعف في الاستيعاب مشاكل في القدرة على حجب المعلومات التي لا صلة لها بالموضوع عن الذاكرة العاملة.
- **المهم تكوين الاستنتاج** تتطلب القدرة على بناء المعنى أكثر من تفسير الأفكار الواضحة، حيث تتضمن للوصول إلى المعرفة الحياتية ذات الصلة بالموضوع ويطالب النص بها (لتعاسك العام) والوصول إلى الاستنتاجات اللازمة لحل الجسم متماسكة (لتعاسك الدلالي) وهناك عدد من الأنظمة لتصنيف الاستنتاج فقد أشارت عدة دراسات قاربت قدرات القراء الجيدين وقدرات القراء الذين لديهم ضعف إلى أن الاستنتاجات صُنِّفت إلى تنبؤات وارتباطات أو تفسيرات (e.g., Kucan & Beck, 1979; Laing & Kamhi 2002, Trabasso & Maglano, 1996) استنبوي يكتهن بالأحداث أو الأفعال التي يمكن أن تأتي بناء على ما عُرف من القصة أو لنص فعلى سبيل المثال، الاستنتاج لتنبؤي للحمية "تدرت البنت بعد يوماً" يمكن أن يكون "قد تكون لديها لياقة بدنية جيدة". واستنتاج لارتباط هو تعميمات حول الشخصيات والأفعال والأشياء في القصة أو النص. وقد يكون استنتاج الارتباط محددات للأحداث أو لإجابات على الأسئلة الإشائية wh-questions فاستنتاج الارتباط للحمية "أكل الولد بوظة" سيكون "هو يحب البوظة" أو "هو جائع" يقدم الاستنتاج التفسيري ارتباطات سببية بين الأفعال والأحداث في القصة أو النص وعادة ما تكون إجابات لأسئلة "لماذا" التي تقدم تفسيرات لحالة أو حدث أو فعل. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون الاستنتاج التفسيري في قصة طمس يريد حاسوباً أسرع "به ليس سعيداً لأنه يريد حاسوباً جديداً" لقد تبين أن نسبة الاستنتاجات التفسيرية تزداد بشكل كبير بمستوى الاستيعاب (e.g. Trabasso & Maglano 1996) وهذا الأمر لا ينبغي إغفاله لأن الاستنتاجات التفسيرية تتطلب تذكر واسترجاع معلومات.





الاستيعاب وعموماً، فإن معظم هذه التنبؤات بدهية فعلى سبيل المثال تردد احتمالية تذكر الفكرة عندما ترسب بعدد أكبر من الأفكار الأخرى في النص، بينما يريد الوقت اللازم للقراءة عندما يكون هناك غياب لتناسك، ومع ذلك، فإن بعض منها منقوص بسببه فعلى سبيل المثال، وجد ماير والمديس جورج (Mannes & St George, 1996) روابط أكبر (روابط أقوى) بين النص والمعرفة الحسية عند وجود اختلاف في المخصص ومحتوى النص يؤدي هذا الاختلاف إلى تحسين القدرة على حل المشكلات، بالرغم من تأثيره سببي على تذكر النص.

• **المهم نظام معقد متغير** كما أوضحنا سابقاً في هذا النص فإن للمادج لحظية انبثاق يمكن أن تكون مفيدة في اللغة المنطوقة والمكتوبة لتعرف على عمليات متعددة وعلى محالات المعرفة، ولكنها لا تتصف بالمرئية للآلة للتعامل مع أنظمة معقدة ومعيرة كالأستيعاب إن تقديم وصف مفصل لأستيعاب نص معقد ومتغير يقع خارج إطار هذا الفصل (cf Graesser & Britton 1996) ومع ذلك فمن الملمت ملاحظة أنه حتى الباحثين المؤمنين بهذه النماذج يدركون الصعوبة التي يعكس مواجهتها في احسار قبول هذه النماذج تفسيرا (Graesser & Britton 1996, p. 347). وبالرغم من صعوبة تحديد أي النماذج هو الأنسب [لوصف هذه الأنظمة]، ولم يرقص أي من أصحاب النظريات مقولة أن المهم هو نظام معقد ومتغير.

• **المهم قدرة ما وراء الإدراك** ما وراء الإدراك مفهوم يعمق معرفة الفرد وحكمه في نظامه المعرفي (Brown 1987) ولطالما تم ربط القدرات ما وراء الإدراك بحسابات متعددة للقراءة، بما في ذلك ترسيخ الهدف من القراءة وتحديد الأفكار الرئيسية وتحميل المعرفة السابقة وتقييم مدى وضوح النص واستيعاب النص عن المشكل في المهم وتقييم مستوى الاستيعاب لدى الفرد (Brown, 1987). وقد أضف برون أنه من غير الواضح ما إذا كانت جميع هذه المكونات أم بعضها فقط ما وراء الإدراك.

إن القدرة على مراقبة الاستيعاب تلعب دوراً مهماً في استيعاب اللغة المنطوقة والمكتوبة (e.g., Dolaghan & Kaston, 1986). فعندما نواجه بكلمة أو جملة أو فقرة أو أي عنصر آخر من نص غير مفهوم، فمن الضروري أن نقوم بشيء ما للمساعدة في المهم كأن نطلب توضيحاً أو إعادة قراءة للنص المستهدف فالأفراد الماهرين هي مراقبة سعيهم أكثر كفاءة في تحليل لغة المنطوقة والمكتوبة.

## الخلاصة Summary

حاولنا في هذا الجزء تقسيم طريقة للتفكير في المعرفة والعمليات المتعلقة بهم إلى المسطوقة والمكتوبة ومع أن حل التركيب كان على إيراد البنية في المعرفة والعمليات إلا أنه مع الإقرار باختلافات مهمة فيما يخص عمليات فهم الكلمة فهي تقاسم معطيات استيعاب بخطط، نوجهنا لمعاملة الأبحاث على أنها تنطبق على استيعاب اللغة المستعارة والمكتوبة مع أنه نادراً ما يكون الأمر كذلك في واقع الأمر. وفرضيتنا هنا أن النموذج المتغير وأمر ومتعدد الجوانب يجب أن ينطبق بشكل جيد ومتسق على الخطابات المحكية والمكتوبة ومع أن الهدف من التصورات لنسة التي بُحِثت كان إلقاء الضوء على الجوانب المحددة للاستيعاب فقد أدى عمل البعض إلى تشوُّش كامل للاستيعاب. يعتقد حريسر وبريسون أن بعد قراءة كتابهم حول فهم النص بكل ما فيه من نماذج مختلفة ووجهات نظر حتى الاستيعاب فقد يتساءل البعض «ما هو فهم النص؟» وقد يطرح قراء هذا الفصل سؤالاً منسج حول وجهة نظرك فيما يتعلق بالاستيعاب مع تغيير بسيط لمصطلح الخطابات. إن نص يقدم التعريف الذي قدمه حريسر وبريسون للاستيعاب جواباً لهذا السؤال

فهم نص [أو خطاب] هو عملية المستمرة لبناء تمثيل مماثل ولوصول إلى استنتاجات على مستويات متعددة للنص وللسوق دون أن يحكمنا غنى الرخاحة التمثيل في محدوده لنسة لندكره البنية

وبما أننا ركزنا على أوجه الشبه بين اللغة المسطوقة والمكتوبة حتى هذه اللحظة. فسوف نقوم في الجزء الثاني بعرض بعض الفروقات بينهما.

## الفروقات بين اللغة المسطوقة والمكتوبة

### DIFFERENCES BETWEEN SPOKEN AND WRITTEN LANGUAGE

إن تحديد أوجه الشبه والاختلاف في العمليات والمعرفة المتعلقة باستيعاب اللغة مسطوقة والمكتوبة تمثل فقط البداية للتعرف على العلاقة المعقدة بين اللغة والقراءة. لاحظ عبر سبيل المثال، السؤال الذي طرحه جلتمان وروزن «لماذا تكون المهمة العامة والمفصلة المتعلقة بتعلم الكلام والفهم أقل صعوبة وأقل تنوعاً مما يبدو مهمة تأفهم مستتقة منها؟» (Gleitman & Rozin 1977, p 2) لقد أشار المؤلفان - اختلافاً أساسياً بين تعلم الكلام وتعلم القراءة. ونحن نصيغ فرقاً مهماً ثابتاً

لنرى أساساً لأول تعلم بقراءة يتطلب معرفة واسعة بالجوانب الصوتية وكيفية كتابتها. على المرء أن يعلم الارتباطات المختلفة بين الترميزات والحروف لكي يفهم



Physical Differences الفروقات المادية

الفروقات المادية (Perera 1984) أن القراء غالباً ما يستفيدون من مجموعة كاملة من  
لا يبدون بصيرة كافية في المتكررة، ولأحجام مختلفة للخط و لوني و أحجام  
و بعض الصفات، فإن وسائل كالحاشية تسمح للكاتب بتقديم معلومات إضافية  
يكون مفيد في الفكرة الأساسية للنص. فمثل هذه الوسائل تسمح للقارئ أن يحدد مسبقاً  
لقراءة التي يستحضره أم يستمع، في المقابل، فيعتمد كثيراً على اختيار المشكلة لنماد  
الخط مع ذلك، أنه بإمكان المستمع أن يختار عدم الاستماع لرسالة المتكلم

## Situational Differences الفروقات السياقية

١. كثر نواح اللغة المستعملة ما لتواصل وحها لوحه. وغالبا ما تكون بحوار  
 شعرا من لا ير شعصير أو كثر الاسنة تتبعها الإحابات. والطببات شعبها استعمال  
 بحر احورية تسعها سدرت بالاستلام وعندما لا يفهم المستمع شيئا ما. فانه يظن  
 لنرصيح و تعطيظ نعيد ليس لقاعدة في الخطاب الحواري فعندما يصمت المستنكر  
 طويلا قد ان يكتفي سوف تم مقاطعتهم ونازعهم من صعط الوقت للكلام و  
 سوء الفهم لا يكون كثيرا وعندما يحصل فان يرول سهولة عن طريق التكرار أو  
 صيغة الرسالة و لتوضيح غير اللطفي. كإشارات وتعبيرات الوجه وحركات الجسم  
 يساعد في توضيح الرسائل فامتكنون والمستمعون يشتركون في الحليمة غير لينة  
 ولسن ولاشيء نرسيون يمكن لاحده الفهم باستخدام ضمائر بدلا من المكنون  
 لاسمة احتردون مرجع سابق ويمكن التعبير عن الظروف وحروف الجر بالاستعانة  
 هـ وهد وهد وهد

وفي مقام علم ما تكون الكفاية وانفراد خمس متعطلين فانها لا بشرط  
من عدة حول ما يكتب ولا تعلمه . حقه مؤثره حول وضوح الكفاية ولكن  
عدم بحث صغرى . عليه من وعده من ما كونه . حد وقت كسر ليحجب من قصص

تفسير عن فكرته ويستطيع الكاتب أيضا تصحيح ومراجعة النص حتى ينتج نسخة نهائية وهو الضروري أن يكون مثل هذا الحرص والدقة في الكتابة نظراً لعدم وجود أسماء سياقية غير لمطيه للمساعدة في الاستيعاب وعليه يتحمل النص لكتوب عبء توصيل كاملاً، وهذا أحد الأسباب التي تجعل الكتابة هي العادة أكثر دقة من الكلام.

### الفرقات الوظيفية Functional Differences

من إحدى الحاجات الأولى لإعادة نظام الكتابة كانت للاحتفاظ بسجلات الملكية واستحداث استشارة ولأحكام القانونية وهناك مثل صيني مقادير أكبر الاختار بهوا 'فصل من هوى ذاكرة' لمد مكتب الكتابة من تدوين قرون من المعرفة الأمر الذي سمح لكل جيل جديد من الساء على أفكار واكتشافات واحترامات لحسن أو الأخيال السابقة وسين كثير من العنوم كاستارج والحمرها والعلوم العبرانية والاجتماعية في وجوده بكنهه (Prepera, 1984, p 164) والسمة وطيفة حري لا يمكن للكلام أن تقوم بها ومع انه يمكن استخدام الكلام لتسمية الأشياء بالمعنى المرجعي إلا أن الأسماء المكتوبة نخدم بشكل أكبر الوصيفة اعطوماتيه انظر إلى الأسماء كسماء التواريخ وشو حص الإشارات وبياضات على المسارح وبناس العامة واسماء الماركات وشواحص التحذير من خطر ويمكن اللغة المتطوقة أن تخدم جوانب متنوعة من الوظائف التواصلية كربط بقصص ولأحداث والحوار أو مشاركة اعطومات وتقديم الطلبات وهذا وظيفة متخصصة للكتابة موحوده في الأدب، يوحد لدى مجتمعات أدب شمولي ولكن الأدب الشموي معصور في نوع قليلة كالأعاسي الشعبية ولشعر الحمى والتفيل والقصص الشعبية والأساطير، أما المقالات والروايات والمكرات والخواطر فهي بعض الأنصاف الخاصة بالكتابة.

فترحت بريرا (Perera 1984) أن معظم الاستخدامات الأساسية للكتابة تتضمن تسجيل الحقائق والأفكار والمعلومات. وبالرغم من أن الكلام له وظيفة معلوماتية، إلا أن هناك وظيفة أخرى للكلام على نفس قدر من الأهمية، ألا وهي ترسيخ العلاقات الإنسانية ولحفاظة عليها يخدم الجزء الأكبر من كلامنا اليومي مع لاصدقاء والمعارف والأشخاص الآخرين وطائفة اجتماعية وشخصية أكثر من خدمته وطائفة فكرية ويقوم أسيريد الالكتروني والرسائل لموريه بهذا الدور أيضا.

هذا سيرة واحدة للكتابة مقاربة بالكلام من وجهة نظر بريرا (1984, p 165) تشمل في حاحه الفرصة لالاستكشاف الأفكار في أوقات الفراغ وشكل فردي وهكذا

تصبح الكتابة وسيلة لتوسيع تفكير المرء وأفكاره وتوضيحها وفي الحوار عندما يتفهم موضوع حديثي، غالباً ما يكون هناك توجه لاستقطاب لآراء. وقد يصعب على الشخص الذي يحاول أن يكون إلى جانب الطرفين في قضية ما ليحتار وجهه نظر واحد من ذلك يستطيع المرء في الكتابة أن يأخذ وقتاً كافياً لتطوير مسار للتفكير، وتقسيم الأفكار المعقدة، وملاحظة الأخطاء في التحليل، وتطوير مسارات تفكير أخرى.

### Form Differences الشكل

يمثل الاختلاف لأكثر وضوحاً في الشكل في أن الكلام يألف من أصوات بينما تألف اللغة المكتوبة من حروف. وكما أشرنا سابقاً، فإن ذلك لن يكون مشكله إذا كانت عملاق أصوات الكلام (أي القويمات) بالحروف المكتوبة هي واحد لواحد [أي صوت واحد مسير كل حرف] ولا تقتصر الاختلافات بين اللغة المنطوقة والمكتوبة على الأحرار المسرور (أي الموسيمات والحروف) التي تشكل الكلام والنص تختلف اللغة المنطوقة والمكتوبة أيضاً في كيفية تمثيل خصائص ما فوق لحن، والخصائص غير اللغوية والخصائص العروضية وتتضمن الخصائص غير اللغوية الاختلافات في طبقة الصوت ولحن والتي تميز أصوات الذكور والإناث وبوعية الصوت توجه عام كالتفهم المسموع وسبح أو الحذف، والطريقة التي ينصق بها النغمة مثل لصرخ والهمس أو الكلام وقد يشار بريرا أن هذه الخصائص لا تؤثر عادة على المعنى المعنوي للنغمة، ولكنها، مع ذلك، يمكن أن تعكس اتجاه المتكلم حول ما يقال

تتضمن الخصائص العروضية التفعيل والبر والإيقاع عرضت بريرا (1984) أربع وظائف لخصائص العروضية (1) إبراز الغرض التواصل للنفوس لتمييزه عن شكل استعوي (2) جمع الكمات في وحدات، د ب معنى، (3) لإبراز الأهمية و (4) لإبراز اتجاه المتكلم وتختلف هذه الخصائص في المدى التي يمكن فيه إبرازها في الكتابة ومع أن علامات الترقيم تعبر بفاعلية الغرض التواصل للنفوس، إلا أنه غير فعّال في إبراز أي الكلمات تنتمي لبعضها البعض في الوحدات المعلوماتية يمثل لخط المائل والخط تحت الكتابة والحروف لكثرة بعض الطرق لتوزيع التركيب على العبارات المكتوبة ولكن الاستخدام المرط لهذه الأدوات في الكتابة الرسمية لا ينصح به. من الواضح أن استخدام عن الاتعاهات من خلال الكتابة أمر صعب. وقد قدمت بريرا (1987) مدلاً حول كيفية إيصال المعلومات حول الاتجاه باستخدام الخصائص العروضية في لاهيس أساليب لصحفي استمع لشريط من شرطه وترعيت



جاء بسبع لآسرعة وبقعة موصوب بس موديد (بيكسور) بتقليد ولسي كاس من قس  
مؤرء ولسي مضم عتدء قدي بء رءء مءء قس ء بءء بكتب ار جئس

هناك بيرز (Perera, 1984) لى اعمار أن نظام الكتابة يمثل حوار الكلام بصوته وقوى الصوتية فقد أشار إلى أن الحرف يمثل، من بين أشياء أخرى الشكل المنطوق للكلمات أكثر من كيفية نطقه. لصوتية الأقل وضوحا واسي غالبا ما يظهر في الكلام السريع يمكن 'علامات ليرفتم' سر، الوطنية لصوتية للحظة كما يمكن أن يظهر حصص لحضور العروضية ومع ذلك فليس لدى لكاتب طريقة متعارف عليها للتفسير عن نوعية نصوص وعلوه وسرعة الكلام ولا إيقاع والانسداد التعصبية

**Vocabulary Differences** مفردات المفردات

يوقع نثره أن تكون هناك فروقات في المصردات المستخدمة في اللغة المنطوقة والمكتوبة حيث يوفر الكتابة وقسا أكثر وبالتالي مصادر أوسع لاختيار الكلمات. تسمح الوقت لأصابع لكتابة اختيار كلمات معتره توضوح والكثافة الوضحة عبر العاصفة ضرورة الاتصال للمعنى الذي يقصده الكاتب والمراء. على عكس المستمعين، لا تتوفر لديهم فرصة لطلب التوضيح عندما تكون ارساله عبر مفهومة وفي المقابل، يوفر الكلام الحوري فرص ضئيلة للأحد بعين الاعتبار حيدرات كلمة بديلة ومع أنه يمكن للمرء مراجعة خيار كلمة بدله فور البطون بها، إلا أن التحسس لمصرط ينقص من التوصل فعال (Chafe & Danielewicz 1987). أما بالنسبة للكتابة، فعالبها ما لا يكون هناك عسر لعمل الوقت ويمكن للمرء أن يقضي ثواني أو دقائق أو ساعات أو أيام لتعثر على كلمة أو العذر المناسبة للكاتب. حتى بعد أن يعجز بحرية في مراجعة دون أن لاحظ أحد ذلك فهو مع الصبغة لا توثق المسودات الأولى

عزيت على هذه الاختلافات ان تكون كلمات لغة المبطوقة اقل تنوعا ويمكن بساطة  
توضيح ذلك بحساب نسبة الكلمات لمجمله في لغة مبطوقة ومكتوبة. ويمكن احتساب  
نسبة الكلمات المختلفة تقسيم مجموع الكلمات لمجمله على المجموع الكلي للكلمات في  
لغة ما فقد بن شاف ود بيوكور (1987) ان عدد كلمات المختلفة في اللغة المبطوقة  
يكون باستمرار قل من عددها في اللغة المكتوبة. ومن الملفت للنظر ان نسبة الكلمات  
المختلفة في المحاصرات الأكاديمية تقارب نسبتها في اللغة المبطوقة (18/19). مما  
يشير الى ان لدفع التسريع لغة المبطوقة يبنح عدد قل من المصردات بعض لنظر عن  
ضيمه نكلام مصروق. ان لاسنخدم لتكرار للتعبير عن متعددة (مثلا. شيء. أنا كان  
شيء. هو. لنه. هو.) ولنحطاط روى ما يور من) وسلوكات لمنه (الجشوب

عدم الطلاقة. لبدائيات غير الصحيحة، التكرار) في محملها مؤشرات على ضعف في المعالجة التي تنصصها. بلغة المنطوقة من شاف ودايبوكر أن اللغة المنطوقة تتميز بصوحا مرحبا فل من اللغة المكتوبة يستخدم صمائر العائ غير المحددة (هو هي هـ د ك) بكنرة في لغة المنطوقة. كما تستخدم سميير بين الكتابة الحيدة وكنة الركبة

ن القاموس الذهني الذي يحتدر منه المتحدثون والكتاب مصرداتهم هو أيضا ليس اقاموس اسمه بلكنة و لكلام. ههت قاموس المتسمين (Nippo d 1987) الذي ستر منه الكتب لكنة لرسمية على سبين المثال. نادر ما تستخدم أدوات الرسط "وعليه وبلك. من هنا. وفق بلك" هي اللغة المنطوقة. فقد بن شاف ودايبوكر (1987) أن لغة المنطوقة تؤمن عن السوع المحدود في مصرداتها من جلال إعطاء أهمية أساسية لصوره [لكلام] وحب ن يستمر المتكلمون في الكلام. فامتار يمكن أن يكون مقتر فـ عشر سنوات أو عشرين سنة. ولكن لس الآن ما حداثة [نطو] الكلمات فبست مهمة في الكتابة حيث تكون الأهمية لاختيار الكلمة لمناسبة لإيصال لمعنى لعدد أكبر ومن عبر المسعرب أن تحتلف لحوارات والأورق لعمية بشكل كبير في استخدامها للمصرد لمصبة و لعامة (Chafe & Danie ew.cz, 1987). فـأوراق العلمية تنصص كمة عمية واحده في كل 1000 كلمة (مثلا kid, bike figure out) بينما تنصص لحوارات 27 كلمة عامية. ما نسبة استخدام لمفردات لعمية هي لرسائل فتكون بين لستين الأمر سـي بشير إس أنه لا يوجد في طبيعة الكلام ما يمنع استخدام لمفردات المصبة ولا في طبيعة الأورق العلمية ما يمنع استخدام لمفردات لعامة وهكذا فإن المصصرب تكون أكثر استخداما للكلمات المصبة من لحوارات بينما تكون الرسائل أكثر حورية من الأوراق العلمية.

### الفروقات النحوية Grammatical Differences

تظهر عيبات اللغة المنطوقة وجود عدد كبر نسبيا من التعديل والتكرار واعادة الصياغة وعادة ما ينصص الحطاب الحواري كثافة أقل في امفردات وكثافة كبر في كلمات الحشو فكلمات المحتوى تكون متباعدة تفصل بينها الكلمات الوظيفية. بحيث يتم استخدام عدد أكبر من الكلمات لإيصال كمية قليلة نسبيا من المعلومات وفي المصصرب تنصص لغة مكتوبة كثافة عالية من كلمات لمحتوى وقليل من الحشو وهذا ياحم عن استخدام من حوويه بقل من الحشو ويريد من كثافة المحتوى.

أظهرت دراسات (مثلاً، Chafe & Danielewicz 1987) أنه يشجع في الحوار تقديم كمية قليلة من المعلومات. وفي المقاس، يكون معظم اللغة المكتوبة من حيث المصردات وافتراضات. بينما تكون لحوارات في العادة، بطر طبيعتها التصاعلية أقل تماسك من الكتابة. فبالمقارنة الحرة في تغيير موضوع حوار، في مرحلة من الحوار تشرياً ولا يتطلب الأمر أن تكون المواضيع مترابطة بأي شكل منطقي. أما في الكتابة فلا بد من أن يكون هناك موضوع عام ولا بد من ترتيب تغيير الموضوع بوضوح. كما توجد قواعد محددة لتصميم محتوى [الكتابة] وتغطي هذه القواعد الموضوع والحمل وسية المقرة وعبارات الافتتاح والختام.

### Processing Differences المعالجة

نحدثنا في وقت سابق في هذا الفصل عن نماذج المعالجة الكلية [كن حراء] وعمليات الاستيعاب على مستوى الخطاب وتصورات المعرفة المتقدمة التي تسهم في استيعاب اللغة المنصوفة و المكتوبة. لقد تم اتركيز في هذه الأجزاء على القواسم المشتركة بين فهم الكلام والنص ومع ذلك، هناك فروقات مهمة جداً تتعلق بالمساهمة التي توفرها عمليات المستوى المتقدمة لاستيعاب اللغة المنصوفة والمكتوبة. لقد حظي دور العمليات المتقدمة أو تأخير السياق في لقراءة باهتمام بحثي واسع، كما أدى إلى كثير من الالتباس ومن الأسباب التي أدت إلى هذا الالتباس فشل الباحثين في التفريق بين ستحدد النص لتسهيل تعبير الكلمة واستخدامه لتسهيل استيعاب النص. يلعب النص دوراً هاماً في تسهيل استيعاب النص، إلا أن دوره محدود في تمييز الكلمة لدى القراء الجيدين.

بعد جاء التأكيد للدور المحدود للعمليات المتقدمة في تمييز الكلمات من التجارب المتعلقة بحركة العين. فقد توصلت الأبحاث التي استخدمت أساليب حركة العين المختلفة إلى نتائج ثابتة بأن لغالبية العظمى من كلمات المحتوى في النص تحظى بتركيز بصري مباشر (Rayner & Pollatsek, 1989; Just & Carpenter, 1987). ويمكن نحور كلمات لوظيفية القصيرة، ومع ذلك فإن كلمات كثيرة منها تحظى بتركيز بصري مباشر. وهكذا، فإن مدى فاعلية المعومات البصرية خلال اتركيز قبيلة حد، مما يعني أنه يتم استعراض النص بطريقة مكثفة، حتى وإن كانت الكلمات متوقعة بدرجة كبيرة (Balota & Chumbley 1985).

وستاندا إلى المعلومات الحركية من دراسات حركة العين هذه، تصممت انماذج متقدمة لقراءة عميات فاعلة تعتمد على التنبؤ والاستقل من الكل إلى الجزء بعد تمييز

الكلمات (Seidenberg, 1985, Till, Moss & Kintsch, 1988). تلعب المعلومات النصية المصنعة دوراً كبيراً في استيعاب الكلام أو معالجة اللغة نظراً للعموص المتوق في الكلام لحارج عن لسباق فعلى سبيل المثال، غالباً لا يتم تمييز كلمات منصودة من حور طبعى حارج سباقها ومع ذلك فالامر ليس كذلك بالنسبة للغة المنطوقة. يمكن لقرأ المتمرسين التعرف على لكلمات المكتوبة حارج لسباق سفة تكاد تكون تامة وكما شار ستانوفيش (Stanovich, 1986)، فإن التأثير الحسى وحده يحدد بشكل كامل التمثيل معجمى فى الكتابة، بينما لا يكون ذلك دائماً صحيح فى الكلام وعليه، فإن الامر الأكثر أهمية فى المرءة بالنسبة لأطعمه إدخال المعلومات ذات العلاقة بتمييز لكلمات يصل تمثيل كامل ودقيق للكلمات إلى لعمليات المتقدمة. وعلى لتقيص من ذلك، يجب على لأشخاص صغفى القراءة الذين يعبون من صعب فى فك ترميز لكلمات الاستعداد على المعومات النصية أكثر من الأشخاص لمتكئين من لقراءة والذين لديهم مهارات عالية فى تمييز لكمة سقدم المزيد حول ستخدام صغفى القراءة وحيدى القراءة للمعلومات النصية فى فصول لاحقة

### العوامل الأساسية فى القراءة وتطور اللغة

#### BASIC FACTORS IN READING AND LANGUAGE DEVELOPMENT

بالرغم من وجود تداخل فى لعمليات ذات العلاقة باللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، من الواضح أن هناك فروقات مهمة بينهما وتتميز هذه الفروقات إلى حد كبير لسبب لمدى لا يجعل تعلم القراءة عملية بسيطة مشتقة من تعلم الكلام والمهم. وفى تعريف اللغة الذى ورد سابقاً فى هذا الفصل يتحدد تعلم اللغة وستخدامها من خلال تفاعل عناصر بيولوجية ومعرفية ونفسية وبيئية ومع ذلك، فإن الأهمية النسبة أو الوزن لهذه العوامل فى تعلم القراءة عبر مساو يورنها فى تعلم اللغة المنطوقة

تعتبر العوامل البيولوجية حاسمة فى تعلم اللغة المنصوقة والمكتوبة. ومع ذلك، وكما أشرنا سابقاً هناك فرق و حد مهم بين تعلم الكلام وتعلم القراءة وهو أن تحليل تدفق الكلام يتم بمستوى أقل من المستوى الواعى من خلال العمليات السمعية التطورية القديمة لمعدة لهذه العادة وفى المقابل، فإن الحهور البصرى الإنسانى غير مهين لمعالجة بعض المكتوب. وهذا الاختلاف، بعد ذاته، لا يجعل بالضرورة تعلم القراءة أكثر صعوبة من تعلم الكلام. ولكنها مع ذلك، توحى بأن تعلم القراءة يتطلب مصدر استباه أكثر مما يتطلب تعلم الكلام

سبب لعمول السبئية أدواراً مختلفة غير أن لها نصراً لأهمية في تعلم لغة المنطوقة، المبكوة فكما نوهنا سابقاً، فقد تولى معظم الناس هي بيئات تكون فيها لغة المنطوقة، الوسيلة الأساسية للتواصل. إن الدوافع الاجتماعية السبئية لاستخدام لغة التواصل الأساسية لتعلم اللغة كما هي أساسية للآليات الحسية والذاكرة، ويعرفه أن تعلم الكلام والسمع واللغة أموراً ممكنة بدون الاتصال بالناس، خصوصاً في سياق لغة في نهاية الأمر، بعض القدرات السبئية عندما يتم توفير مدخلات لغوية ضمنية لهم، «كثيراً ما يكونوا مستخدمين طبيعيين للغة كما نهرت حده حتى خاسوة وحالات الاتصال الآخرين المحرومين بدرجه خطيرة (Cass 1977) ومع أنه لا يوجد ما يحسن منة للحرمان اللغوي الشديد، فلا زالت هناك بعض المجموعات في عالمنا التي تعاني من هذه أو تدبيراً صعباً للقراءة. وبعد هذه المجموعات من بين المجتمعات التي ترتفع فيها نسبة الأمية (40%) في العالم، يتعرض معظم الأفراد الذين يروا في هذه المجتمعات بشكل قليل للكتب، كما أنهم لا يتلقون أي تعليم رسمي في القراءة.

وبما أن قوة الأسس الاجتماعية والبيولوجية في القراءة ليست نفس قوتها في لغة المنطوقة، فغالب من تلعب العوامل النفسية الاجتماعية كالمثلية والاندماج كالأهمية في تعلم القراءة منه في تعلم الكلام، وما لم يكن لدى الشخص صبراً عاطفياً شديداً، كما نلاحظ، فإن تعلم اللغة لن يتأثر سلباً بمستوى له فيه ولا أنه، ولكن الأمر ليس كذلك في تعلم القراءة لأن القراءة تتطلب مستوى عالٍ من الدقة والاندماج. وقد تم توثيق وجود صعوبات لقراءة لدى الأفراد الذين يعانون من مشاكل في الانتباه والاندماج (e.g. Guthrie et al., 2009; Wilcull & Pennington 2000).

سبب العوامل الأدركية دوراً محورياً في تعلم اللغة المنطوقة والمكتوبة لأنها في الأساس، انبجارات إدراكية فكلاهما يعتمد عملات إدراكية أساسية لتفسير المعلومات وتحسينها واسترجاعها، إضافة إلى ذلك، يستغل لقراء، كما المتحدثين والمستمعين، محروون المعرفة السبئية والمعرفية بسببهم، ومع ذلك تلعب لقدرات ما وراء الإدراك metacognitive abilities دوراً أكثر أهمية في تعلم القراءة منه في تعلم الكلام والمهم، ذلك أن تعلم القراءة يتطلب وعياً بالخصائص المنطوقية للكلام، بينما يتطلب تعلم الكلام برراً سببياً من المعرفة بما وراء اللغة. وعندما يصبح الأطفال قادرين على إصدار أحكام واضحة متعلقة بـ «اللغة»، تقريباً في سن 4 أو 5 سنوات، فإنهم يكونون قد تجاوزوا مراحل لغة التطور المختلفة.

## الخلاصه Summary

توضیح آن که این مقاله در مورد روش‌های مختلف برای تشخیص و اندازه‌گیری تغییرات در سطح آب دریا است. در این مقاله، روش‌های مختلفی برای تشخیص و اندازه‌گیری تغییرات در سطح آب دریا، از جمله استفاده از ماهواره‌ها، رادارها، و سایر ابزارها، مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین، روش‌های مختلفی برای اندازه‌گیری تغییرات در سطح آب دریا، از جمله استفاده از ماهواره‌ها، رادارها، و سایر ابزارها، مورد بررسی قرار گرفته است. در این مقاله، روش‌های مختلفی برای تشخیص و اندازه‌گیری تغییرات در سطح آب دریا، از جمله استفاده از ماهواره‌ها، رادارها، و سایر ابزارها، مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین، روش‌های مختلفی برای اندازه‌گیری تغییرات در سطح آب دریا، از جمله استفاده از ماهواره‌ها، رادارها، و سایر ابزارها، مورد بررسی قرار گرفته است.

## المراجع References

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...
16. ...
17. ...
18. ...
19. ...
20. ...
21. ...
22. ...
23. ...
24. ...
25. ...
26. ...
27. ...
28. ...
29. ...
30. ...
31. ...
32. ...
33. ...
34. ...
35. ...
36. ...
37. ...
38. ...
39. ...
40. ...
41. ...
42. ...
43. ...
44. ...
45. ...
46. ...
47. ...
48. ...
49. ...
50. ...
51. ...
52. ...
53. ...
54. ...
55. ...
56. ...
57. ...
58. ...
59. ...
60. ...
61. ...
62. ...
63. ...
64. ...
65. ...
66. ...
67. ...
68. ...
69. ...
70. ...
71. ...
72. ...
73. ...
74. ...
75. ...
76. ...
77. ...
78. ...
79. ...
80. ...
81. ...
82. ...
83. ...
84. ...
85. ...
86. ...
87. ...
88. ...
89. ...
90. ...
91. ...
92. ...
93. ...
94. ...
95. ...
96. ...
97. ...
98. ...
99. ...
100. ...





- Gallagher, S. (1996). The relation between speech perception and phonological awareness. *First Language*, 17, 101-110.
- Gallagher, S. (1997). The relation between speech perception and phonological awareness. *First Language*, 18, 101-110.
- Gallagher, S., Marshall, C., & Meyer, G. (1993). The perception of word boundaries in English. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 585-595.
- Gallagher, S., & Marshall, C. (1987). Phonological awareness and reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 201-211.
- Gallagher, S. (1984). *Children's writing and reading: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. In B. Foss (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 1-14). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gallagher, S., & Marshall, C. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gallagher, S. (1990). Development of orthographic knowledge. In P. R. L. & I. Verhoeven (Eds.), *Acquisition of orthography* (pp. 43-64). Dordrecht: Foris.
- Gallagher, S. (1997). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic & P. Rabbitt (Eds.), *Attention and performance* (Vol. 1, pp. 83-121). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gallagher, S. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Gallagher, S. (1985). The time course of information processing in visual word recognition. In D. Besner, J. Wheeler, & G. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 5, pp. 101-152). New York: Academic Press.
- Gallagher, S. (1995). Visual word recognition: An overview. In J. Miller & E. Farnas (Eds.), *Speech, language, and communication* (pp. 137-179). San Diego: Academic Press.
- Gallagher, S., & Marshall, C. (1985). A distributed developmental model of word recognition and reading. *Psychological Review*, 92, 573-588.
- Gallagher, S., & Marshall, C. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accounting for individual differences in a model of acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 1-17.
- Gallagher, S., Marshall, C., & Meyer, G. (1997). A model of effective and efficient letter-grapheme mapping: An experimental and instructional test and design. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 1-17.
- Gallagher, S. (1985). Exploring the variance in reading ability: A cognitive psychological perspective. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 1-17.
- Gallagher, S. (1986). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1990). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S., & Marshall, C. (1987). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S., & Marshall, C. (1989). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1990). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1995). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1997). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1998). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (1999). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2000). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2001). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2002). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2003). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2004). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2005). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2006). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2007). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2008). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2009). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2010). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2011). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2012). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2013). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2014). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2015). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2016). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2017). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2018). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2019). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2020). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2021). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2022). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2023). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2024). *Writing the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gallagher, S. (2025). *Reading the mind: A cognitive approach*. Oxford: Basil Blackwell.

## الفصل الثاني

### تطور القراءة

### Reading Development

Alan G. Kamhi and Hugh W. Catts

للسنوات عدة، كان التركيز في تعلّم القراءة على ما فعله المعلم أو ما كان يجب عليه فعله بدلاً من التركيز ما هم إنحازهم أو ما كان يجب تحقيقه للطفل (Gibson & Levine, 1975) وفي بدايه العام 1980، أحرر تقدّم مهم في فهم عملية اكتساب القراءة ويرجع هذا لتقدم التي تركّز الباحثين على لعمليات والصفات والمهارات التي يجبها الأطفال ليصبحوا قراءً معترفين (Juel Share 1995 Ehri 1991) ولم يتحقق التقدم المستود لاقتصار التركيز على المعلمين وأساليب التدريس

ليس المقصود القول بأن الأبحاث حول أساليب التدريس غير مهمة، فالمعلمون يحتاجون معلومات لمعرفة أي الأساليب أفضل لمجموعة من الأطفال أو لصف معين ولكن حويل (Juel, 1991) يجب أن تكون لعين التي سطر من خلالها إلى تعليم القراءة، لا تقتصر على الأساليب فحسب، بل تشمل النمو من المصاحبة للاستود ومن لأمثله على هذه لعوامل الوقت المخصص للقراءة وطبيعة اسكن لقراءة والسبق الاجتماعي لتعليم وأنماط التفاعل، ولكي يفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة من المهم لتركيز على ما يفهم الأطفال إضافة إلى ما يعلمه المعلمين والوالدين

تبدأ طريق الأطفال نحو القراءة المحترفة فعلياً قبل تعلمهم القراءة، يمكن رسمها في مدارس، وتستمر العملية التي ان يتمكنوا من تعيين الكلمات بدقة من أول عده تدكر يتطور معظم القراء، لعاديه مهارات تميز لكلمة بدقة وسهولة في سمعها وتقليده لاولي من المرحلة الابتدائية. سرير في الحر، لاول من هذه السجل حتى لف هذه مهارت لت

في هذه المرحلة من العمر، يبدأ الطفل في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث.

مرحلة بروز المعرفة بالقراءة والكتابة (BIRTH-KINDERGARTEN)  
EMERGENT LITERACY PERIOD

في هذه المرحلة، يبدأ الطفل في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث. يبدأ في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث. يبدأ في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث. يبدأ في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث.

في هذه المرحلة، يبدأ الطفل في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث. يبدأ في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث. يبدأ في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث. يبدأ في التعرف على الحروف والكلمات، ويبدأ في فهم معنى ما يسمعه، ويبدأ في محاولة التحدث.

### القراءة المشتركة للكتاب Joint Book Reading

يعتبر موقف تعلم القراءة والكتابة لبي مشارف فيها الأطفال ويراقبونها والمعرفة التي يكتسبونها من هذه المواقف أكثر أهمية من أدوات القراءة والكتابة ومن أهم المواقف العنصرية لمطبعة تعلم اشرء والكتابة اقراءة مشتركة للكتاب، ففي عام 1985 عسرت لجنة بصرء والمركز الوطني لتعليم اقراءة مشتركة للكتاب "النشاط الأهم لتصوير لمعرفة للارءة لساح في اقراءة في بهاءة لصف"، بيد لولدين في بعض البيوت اقراءة لاولادهم مند ولادتهم وتبدأ الأمهات في بعض العائلات بالاقراءة لاحتينهن قس ولادتها وبمرا بوادين في معظم البيوت لأطفالهم في عمر حمسه إلى ستة شهر وبس من المصدفة، ان الاطمان يستطيعون في هد لوقت الحسوس والتركيز الحرني وتوحه بعض الانتباه للكتاب يتعرف الاطمان الرصع من خلال هد التعامل مع الكتب، على أهميها بالنسبة لتكبر لمحيطين بهم وأن الكثير من الحور يدور حول الكتب، وبمكنهم ايضا أن يدركوا بأن ولديهم يمدون جهود كبيرة من حد حب إشتاههم نحو هذه لود مسيرة للفصول والسرور عند أي محارله من الأطفال للمشاركة بمضي الأطفال، قس تمكنهم من الكلام وهنا لا يستهان به وهم يقلبون صفحات الكتب وانظر إلى الصور فيها

وبما أن الاطمان لا يفهمون الكثير من اللغة التي يسمعونها فقد قرر فان كليك بوقع قراءة لوالدين لكثير من كتب لأناشيد التي لا تركز على المعنى، ولكن الأمر لا يبدو كذلك، فقد وجدت فان كليك ورفيقها أن 14 أم من الصبقة الموسطة تحار كتب لأناشيد بنسبة نقل عن 10% من لوقت مع أطفالهن الذين تتراوح اعمارهم بين 6-12 شهرا (Van Kleeck, Gilliam Hamilton & McGrath, 1995, cited in van Kleeck 1995) ومع ذلك، استخدمت الأمهات لأناشيد ذات لإيماع لاعتمادهن أنها تساعد في حد ستياء الاطمان والمحافظة عليه. وقد سمى لوالدين الصور والافعال والأحداث ورحلوا المعلومات في الكتب بحبة الأطفال، بمن فيهم أطفالهم ارضع يركز الوالدين سكل رئيسي على المعنى والاستيعاب.

بينما يركز الأطفال بعرض الأناء تدريجياً مدحلات بتطلب قدرات معرفية كبر فمثلاً بن سوو وولفيلد (Snow & Goldfeld 1981) أن الأناء فتلوا من التسمية وراسوا من مدقشتهم بالأحداث مع بمواصماتهم 26 سنين ونصف 36 ثلاث سنوات ونصف) وم أن يصل الاطمان سن لنصوص، يتوقع منهم لعب دور أكثر فاعلية في قراءه الكتب ومن الطرق التي تجعل الأطفال أكثر فاعلية قدرتهم على الاستحابة لما يسمى أسئلة الاختبار

فمن سبيل المثال وجد هيث (Heath 1982) أن هنالك ثلاثة أنواع من المعلومات التي يتعلم الأطفال بتحدث عنها خلال روتين قراءة الكتاب: (1) تفسير ماذا (2) كيف (3) ولماذا. وتعتبر مؤثرات تعلم الاستجابة لهذه الأنواع من الأسئلة هي الأساسيات التي سيواجهونها مع المعلمين وأثناء الإحصارات حال دخولهم المدرسة. لأنواع الأسئلة التي سيواجهونها مع المعلمين وأثناء الإحصارات حال دخولهم المدرسة. يتلقى الأطفال مساعدة شيرة لتعلم الاستجابة لأسئلة الإحصار وتقديم أنواع محليّة من التفسيرات حول ما يقرأون. يزود الوالدان المدركين لمستوى التطوري للطفل بطائفة من أسئلة وإجابات يمكنهم فهمها. كما يمكن للأشخاص البالغين أن يعدّلوا أو يوضحوا بعضاً ليتأكّدوا من قدرة الطفل على فهم محتواه. إن بقاء النصوص المحترفين قادرين على تخصيص عدد الكلمات [الصفحة] و لتقليل من صعوبة المعنى، صافّة. إلى تقديم توصيات وتفسيرات يمكن للطفل أن يفهمها. وكلما كثر الأخطاء، تصبح عملية فهم النصّ مسرّو مسرّك بدرجة أكبر (Heath, 1982 van Kleeck 1995) وهناك ميزة مهمّة لهذا المشروع المشترك تتمثّل في تعلّم الاتصال كيميّه طرح لأسئلة حول النصوص التي يقرأونها. كما أن الإجابات التي يلقونها على أسئلتهم هي مصدر مهم لتطوير معرفتهم بالمعاني والمهارات المنطقية خلال سنوات ما قبل المدرسة. وتعتبر الكتب أحد داتها مصدر مهم للمهارات المعاهيمية واسطوية والتي تصبح بدورها أكثر تفصيلاً وبمقيداً كلما تقدم الأطفال في العمر.

لا يؤثر القراءة المشتركة للكتب على مهارات المعاهيم و لمطبق فحسب بل تعرّضهم أيضاً إلى مكونات محدّدة للطباعة، وأصناف الخاصة بالكتب. كما يسهم التعرّض للكتب في تعلّم أسماء الحروف وأشكالها وأصواتها وتسهيل هذا التعلّم (e.g. Burns, Griffin, & Show 1999) وفي بعض الحالات قد تؤدي أدوات تعلم القراءة والكتابة ونشاطات القراءة المشتركة للكتب إلى اكتشاف أطفال مرحلة ما قبل المدرسة مبدأ "الاحتاج" للصوت وهو أن الكلمات تتكوّن من أصوات منفردة معيّنة بحروف مطبوعة.

تمثّل للمرء سهولة تكوين الانطباع هي هذا الحرف، إن حركات القراءة المشتركة للكتب هي كل ما يحتاجه الأطفال لتعلّم القراءة. بالرغم من الميل المنطقي إلى أهمية القراءة المشتركة للكتب إلا أن هناك عدم اتفاق في الأدب التربوي حول التأثير الحقيقي للقراءة المشتركة للكتب على لقدرة المبكر على القراءة. رجع سكاربروك و دوبريتش (Scarborough & Dobrich 1994) أنجاب مسح ثلاثة حول أثر القراءة المشتركة للكتب على تطوّر اللغة والقراءة والكتابة وقد كانت النتائج الملاحظة هي هذه النتائج المحتملة ضمن نطاق العينة الواحدة وعمر عتبات الدراسات المختلفة فقد تدلّ

أن عوامل متعلقة بالحيات الديموغرافية والاتجاهات ومستوى المهارات مساهمة مباشرة  
اجمى في النجاح في القراءة المبكرة منها في القراءة المشتركة للكتب.

لقد تم تحدى نتائج دراسة سكاربرو وودوهرتش في دراسة أخرى ليس وفان إيجرسدورن  
وبيبجربيني (Bus van Ijzendoorn & Pelegriani, 1995). حيث وجد أن ورفقه،  
مستعد من عدد أكبر من الدراسات المكثفة وتحليل كمي ما يدعم فرضية التأثير المباشر  
لقراءة المشتركة للكتب على تعلم القراءة. ولم يكن هناك أي دراسات تشير إلى وجود  
تأثيرات سلبية. وبالنسبة من أن القراءة المشتركة للكتب تسرع فقط ما يقرب من 8% من  
الاختلاف في مقاييس لمخرجات. لأن حجم التأثير الذي وصل إلى 59 كس قوياً. ومن  
المهم أن التأثيرات لم تكن تعتمد على الوضع الاجتماعي الاقتصادي للعائلات. فقد كان  
لقراءة المشتركة للكتب، حتى لدى العائلات ذات المستوى الاقتصادي المنخفض ولديها في  
متوسط مستويات قراءة وكتابة متدنية تأثير معقد على مهارات القراءة والكتابة. وبصر  
أن قراءة الكتب قد تحلّل البداية في المدرسة أسهل، فقد تكون مهمة وخاصة للأطفال  
من العائلات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض.

من المفترض أن يكون من الصعب إلى حد ما إثبات لتأثيرات المباشرة بقراءة  
المشتركة للكتب، بالنسبة من أن دراسة حديثة وجدت أن القراءة المشتركة للكتب قد  
حسنت المفردات التعبيرية لدى الأطفال الصغار (Richman & Columbo, 2007).  
ويبدو أنه يجب أن يكون هناك نوع من العتبة لتأثيرات المفردات لقراءة الكتب. وقد حلص  
سكاربرو وودوهرتش إلى الاستنتاج نفسه. فقد يهتم بشكل كبير ما إن كان طفل ما قبل  
المدرسة قد مارس قليل من القراءة المشتركة أو لم يمارسها مع شريك متحاور. ولكن  
بعد عتبة معينة، فقد يكون للاختلافات في كمية ونوعية هذه النشاطات أثر محدود جداً.  
هناك بعض الدعم الميداني لتأثيرات العتبة في دراسة قام بها ستيفينسون وفريدمان  
(Stevenson & Fredman, 1990)، فقد وجد المؤلفان أن التنبؤ بمستوى القراءة  
والاملاء ودرجات الذكاء لعينة من 550 طالباً في عمر 13 سنة كانت مرتبطة بشدة بما  
ذكره الوالدين عن القراءة لهم عندما كانوا في مرحلة ما قبل المدرسة. ومع ذلك فقد  
كان هناك عتبة دنيا للتعرض للقراءة، حيث كان أداء الأطفال الذين يقرؤ لهم أقل من  
أربع مرات أسبوعياً أضعف في القراءة مقارنة بأداء الأطفال الذين كان يقرؤ لهم مرات  
أكثر بانتظام.

ومن المحتمل وجود عنصر مركب آخر في دراسات القراءة المشتركة هو ميل الأطفال  
أو سهولة في أنشطة القراءة والكتابة. فقد تكون استمالة الطفل لدى بعض ألعاب



يكرى يسون من ضمن الأطفال الذين لديهم دافعية كثيرة فقد كانت تحب كل شيء له علاقة بالقراءة والكلمة فقد كانت حاضرة في مواقف بقرءة وكتابة وأدوية سمع بقرءة الكتب المبنية بالأنشطة الصوتية، كما كانت تحب لعب ألعاب الوعي الفونولوجي التي ساعدتها هيو وأبي في دراستها لقد سئمت من الألعاب وبخاصة في رحلاتها بصوتية بالسيارة لدرجة تمنيت فيها أحياناً أن تكون السون مثل صولة جارتها التي لم تكن ستم أبداً من ألعاب الفيديو ولكن همام يسون في شطه لقراءة وكتابة أمرب همد كانت نقرأ عند بلوغها السنة الخامسة من عمرها.

إن للموقف الإيجابي والدافعية تجاه القراءة دور مهم في مقدار ما يتعلمه الأطفال ما قبل المدرسة حول اللغة المطبوعة، ولن يدخل معظم الوالدين على الأرجح لسرعة الكرسات صوتية لأطفالهم الذين لم يدخلو المدرسة أو مدرسة ألعاب الوعي الفونولوجي ما ستمو بهذه الأنشطة ولا بد من وجود اهتمام مبدئي بلسعه وتعلم السرة والكتابة ممارسة لأطفال لهذه الأنشطة ومع ذلك يجب أن يبرز هذا الاهتمام بقدرة على تحقيق مستويات عالية من التحاح في هذه الأنشطة فعلى سبين أمثال لوجات أيسون من شطه الكتب أو ألعاب الوعي الفونولوجي، فاني شك في أنها ستستمر في لعبها أسي الصغرى فراني تعلمت القراءة عند بلوغها السادسة ونصف متأخرة في القراءة سنة ونصف من أختها. وقد بدى في الطاهر أن فراني قل هماماً من أيسون في الأنشطة بصوتية وبخاصة قبل بلوغها الرابعة من عمرها. ولكن السرق، على ما اعتمد لم يكن في مستوى اهتمام فراني، بل كان في لصوبة شى كانت توجهها عند قيامها بهذه الأنشطة وحالما بدأت فراني بتحقيق بعض التحاح في الأنشطة الصوتية. همد باعت هذه الأنشطة بكثير من الحماس ملما فعلت أيسون وهكذا برنط لاهتمام ولد افعية حرساً على أقل بالمقدرة.

### تعلم الكتابة Learning About Print

كمد ناقشنا في الجزء السابق، تساهم القراءة لمشاركة الكتب وسهل تعلم أسماء الحروف وأشكالها وأصوتها. فهي البيوت التي يتفرص فيها لأطفال لأدوات القراءة والكلمة وأحداثها (البيوت التي تهتم بالقراءة بشكل كبير) هبات لمديد من لمرص لأطفال احصار تعلم الكتابة فعلى سبيل المثال إن شودة الحروف الاسجانية من الأشيد الأولى التي يتعلمها كثير من الأطفال لدي ذكريات حبة لأيسون في عامها لثاني وهي تسلي من صموف الركاب في لطائرة شرديد شودة الحروف لأجده مرأ مكرر يبدأ لأطفال، بعد اتقان جمع سماء الحروف بتعلم أشكالها. وفي البيوت التي



إن الاهتمام في السمع وتطوير المعرفة بالمديات وسمي قد يودى إلى اهتمام ووعي  
بعض الأطفال بجميع الأصوات في الكلمات، إن الأطفال، كما يسمون بتجاوزون ألعاب  
السمع للسيطة إلى ألعاب "حروف وأصوات" الأكثر تحدياً. إحدى ألعاب السيارة مخصصة  
للإسماء هي سكر كلمات تبدأ بحرف معين وعندما نضع هذه السعة سهلة يعرف سعة  
سكر كلمات ينتهي بحرف معين إن الأطفال مثل اسمون يظهر أن من الممكن كتاب  
ابوي الموسمي من دون تعليم رسمي منتظم بالرغم من أن محارب اسمون بحصة  
بألعاب لوعي الصوتولوجي قد تكون فريدة، إلا أن فراءها المبكرة بعبادة لم يكن بوجه  
خاص معحوطاً. وفي كل سنة أسأل صلابي المقبلين على الجرح كم واحد منهم تمكن  
من لمراءة قس دخوله الروضة لقد كان مفاجئاً أن نسبة عالية من الطلبة (20-25%)  
يعو يديهم. ولم يكن من المباحث أن دكرتهم الصوية لقراءة أمهاتهم (وليس آبائهم)  
بهم من الواضح أن الطلبة انحرىجون لا يمثلون عينة عشوائية من السكان، لذا فإن من  
ينصف اقول أن معظم الأطفال يحتاجون إلى بعض التعليم الرسمي لتصبحو عي  
وفي بالتعليمات، وتطراً لأن هذا التعليم لا يظهر عادة إلا في مرحلة للروضة، فإن كثيراً  
من الأطفال قد لا يظهرها وعتياً كافيًا بالتعليم إلا بعد مرور وقت معين في لصف الأول  
(Catts, Petscher, Schatsneider, & bridges 2009).

أدى تركيز الاهتمام على أهمية أنشطة القراءة المشتركة لكتب وتمييز الحروف ووعي  
لصوتولوجي إلى إهمال أهمية اللغة العامة والعوامل المعرفية الخاصة بالقراءة وبالرغم  
من أن لغة والتدريبات المعرفية قد لا تكون مرتبطة بشكل كبير بالقدرة المبكرة للقراءة،  
لأنها تلعب دور مهماً في استيعاب القراءة (Adlof, Catts & Lee, 2010) لتفسير  
عن سبيل المثال، أنه أثناء فترة بروج لمراءة والكمالية يكتسب الأطفال معرفة هامة بأصوات  
تمكن هذه معرفة الأطفال ليكونوا متوصلين كملين إلى حد ما حتى دخولهم المدرسة  
مستطيع الأطفال عند بلوغهم خمس سنوات أن يفهموا عن أفكار معاهمة محرومة بمصنوع  
مخاطب مادية ومكاشة وسببية. وغالباً ما يتم التعبير عن هذا التفكير بحسن معقد أو  
تستمر على عبارات وحمل متضمنة فيها يمت الأطفال أيضاً في عمر الخامسة معرفة  
هامة بالمصنوع بالثوقة ومنه الفضة كما يظهر الأنشطة معرفة خلال السنوات  
سوي قد يسهل وتند خبر به فمطلقة لمعددة وحسن مسكلات في التفكير شيئاً قد  
من عتدس سميات "فرد" في مصنف سموي قد يسهل لأحد به



من الحصة السداسية هل يطلق الحيات لمعدية في الجملة؟ هل يطلق في لغة  
من موارده (معارضة) سبحانه بحق الكلمات حرفاً حركاً و حتى مستطفاً مستطفاً من  
ضراعة مستطفاً مما لا يشكل غير معمول ان اسمير الدقيق وسهل للخدم - ينطق قد  
حتى يستعد من المسار انصاري لم بشر من دون وسقط هو وسو حتى بلو وسوا اني لا كره  
يدلالة ومعنى الكلمة

ما زال امرء النكار باطمع قدري على نطق الكلمات، ويكهم نادراً ما يكون  
بحاجة الى تحليل للكلمة الى الاصوات المكتوبة لها وعادة ما يكون في الكلمات الحديثة  
في مقطعية مألوفة أو تسلسل املائي يستهل التحليل. فعلى سبيل مثال، بوجه معظم  
الاشخاص صعوبة لا نذكر هي تحليل لأسماء غير المعروفة مثل «مريب تكم» لأنها تتضمن  
بعض مقطعية ومسؤوليات حروف مألوفة ومع ذلك، من المرجح أن ينطق اسم من سير في  
بشكل حاضني لأنه لا توجد كلمة عربية بهذه الاملاء.

نارت قصة وصول لاطفال مستوى التّراء، الذين يفرّزون بطلاقة وشكراً أوتوماسكي  
 اهتمام لباحثين التطوريين لسنوات عدة وقد شاعت بمادح المراحل كطريقته لمراهقة  
 التعبير التي تظهر أثناء اكتساب سلوكيات معينة كالقراءة يعرف معظم القراء بطريقته  
 لمرحلة للقراءة لشار (Chal, 1983). بالرغم من وجود أوجه قصور في نظريته لمرحلة  
 في منتهى منافستها لاحقاً. لأنها تزودنا بإطار مفيد لفهم التغيرات التطورية الأساسية  
 في نظره عند تعلم الأصوات للقراءة.

**Logographic Stage [النصيرية]**

[illegible]

بأن عدم صيغ شعار "كوكا كولا" على صندوق "أرر كريسن" قدم من معصم مصر  
في عمر من المدرسة المدرسية، حيث أنه به كد عبه "أرر كريسن" Sonheimer  
Drum & Ehrn 1984) وعدم انه نفس حرد و حد في شعار الببسي لقرء كيسي  
قرء 74% من المتصور الشعار كيسي

دور لمرءة المصرية في تطوير مهارات نفس بكلمة امر منر لحدل في مصر  
شروستوفس (Share & Stanvick 1996) بأنه ليس لقراءة بصيرية مهمة وفسر  
لأنها تتحدر المصنعة من كدنة والصوت على مستوى مصردب لمرعية و...  
لمرءة المصرية ان فبقة وطبعية، فستوقع لمرء ان يحد ارتباطا، بجانب مع لمرءة  
لقراءة، ففسر شروستوفس من دراسات عديدة لا تحدد علاقة بين لقراءة بصير  
ولقدرة على قراءة الحروف، الأمر الذي يشير إلى أنه من جانب، ككتاب مهارات  
بغير كلمة فإن المرحلة البصرية يمكن أن تكون لمرءة لمرءة لمرءة لمرءة  
لقراءة. وبطرق لأن لمرءة البصرية ليس لديها دور واضح في تطور القراءة ففسر  
على الأطفال أن يقرءو بصيريا لكي يبدؤوا بالقراءة صوتيا، بمرءة معظم الأطفال  
يعيشون في بيوت تهتم كثيرا بالكتابة على الأرحح بفترة محددة وواضحة عندما يقرءو  
بصريا. ولكن ليس هناك سبب لتعليم الأطفال القراءة البصرية إلا لتحقيق سبب  
بمعرفة محدودة في قراءة والكتابة، إن المرحلة الأولى الحقيقية لتمييز الكلمات  
تتضمن استخدام بعض الإشارات الصوتية، على الأقل، لتمييز الكلمات.

### المرحلة الأبجدية Alphabetic Stage

اختلف أصحاب النظريات في عدد المراحل التي يستغرقها تطوير مهارات مخترق  
لتمييز الكلمة (Chall, 1983 Ehn, 2005, Frith 1985) وهناك اتفاق بين  
الأطفال ينتقلون إلى المرحلة الأبجدية عندما يبدؤوا قراءة الكلمات من خلال فهم  
مع مطابقة أصوات الكلمات بحروفها ومع ذلك، يختلف أصحاب النظريات في  
المرحل الموحدة لتطوير تمييز الكلمات بصريا بشكل تلقائي فعلى سبيل من  
إبهر (Ehn 2005) أربع مراحل لتطور معرفة الأطفال بالنظام الأبجدي  
الأبجدية. الأبجدية الحرفية الأبجدية الكاملة، الأبجدية الراجعة تتطور مرحلة  
فيل الأبجدية مع المرحلة البصرية حتى لو تم تحديد مرحلة واحدة أو عدة مراحل  
المعرفة الأبجدية فإن الجانب الأساسي لهذه المرحلة بصر القدرة على سبب  
الحروف مع الأصوات لتحليل كلمات جديدة بقرء معصم صاحب نظرية تطور  
لصيرية لمرءة، أساسا بين الأصوات والحروف هي المهمة الأساسية لمرءة





المبكرة كلمة truck هي "Ch u-k". إن تهجئة الأطفال التي تدعى "مبتكرة" يعكس بشكل كبير  
كما نلاحظ حقيقة، وهذا يعني أنها ليست مبتكرة على الإطلاق. إن تهجئة الكلمات ثم  
تلفظ هو، أمر جيد لأنه يشير إلى أن لدى الأطفال وعي فونولوجي. وإذا ما قام طلس بسمي  
بتهجئة كلمات مجموعة أحرف عشوائية مثل (مثلاً، truck = s-p-a-i-k)، يجب تجنب  
على الآباء والمعلمين أن يملقوا وفي اللغة العربية لا تلفظ اللام في ال التعريف في بعض  
الكلمات مثل الشمس، الدار، ولا تلفظ ألف بعد واو الجماعة كما عملوا ولمنوا، صواب  
إلى الحركات القصيرة (الصحة والفتحة والكسرة) التي تلفظ ولكنها لا تظهر في الكتب  
إن تعلم مطابقة الاصوات و لحروف يتعقد بدرجة أكبر نتيجة للاختلافات الالفبائية  
alophonc variations هي أكثر من المونيمات لإنجليزية. ففي المثال السابق *under*  
في الضربة اللثوية /R/ هي شكل من أشكال المونيمات /l/ و /d/ ومع ذلك  
يفترض أكثر من المعلمين خطأ أن للمونيمات شكل واحد. ولكن هناك عدة أشكال صواب  
لكثير من المونيمات تبعاً لمكان ظهورها في الكلمات والأصوات المحاورة لها. فعلى سبيل  
المثال، يتم استماع المونيمات في شكله الكامل مع نمشة هواء فقط قبل الصوت المسود  
(مثلاً، تين) ولكن كما شاهدنا في كلمة مكتبة فإن الحرف ت الواقع قبل صامت غير  
منبور ينطق من دون نمشة هواء وقد لا يتم تسريح ت في نهاية المصطلح كما هي الكلمة  
باب و ماب. نوضح هذه الأمثلة كيف يمكن أن يكون للمونيمات عدة أشكال مختلفة نحسب  
الاختلافات الصوتية مهمة تعلم المطابقة بين ما يطلق عليه فونيم - حر فيم عملية صعب  
تتعدى كونها عملية مطابقة بين صوت حرف.

عندما يتخطى المرد مستوى الكلمة، هناك تصابق أقل بين الأصوات والحروف في  
بأثيرات التداخل النطقي أكثر في الحمل والكلام الحوارية. وسيواجه الطمل صعوبة في  
بناء رابط بين الأصوات والحروف بسبب عدم وجود نطاق تام بينها في الحمص

وهناك عقبة مهمة أخرى تواجه الأطفال الصغار تتمثل في التهجئة غير المسجلة في  
اللغة الإنجليزية. يجب على الأطفال أن تتعلموا أن العديد من الأحرف لا تلفظ كما تكتب  
فهناك 251 تهجئة مختلفة للأصوات الـ 44 في اللغة الإنجليزية (Horn, 1926) لسد  
على سبيل المثال جميع أشكال التهجئة للصائت /i/ وهي ee, ea, ei, e وهي الصامت  
, /f/ وهو ff, f ph gh وهي وعلى الأطفال أن يتعلموا أيضاً أنه يمكن أن يكون لكل حرف  
عدد من الأشكال المختلفة. يوحد لمعظم الأحرف أشكال كبيرة وصغيرة مختلفة وشكل  
مختلف للفظ كما يوحد لبعض الحروف أشكال مطبوعة مختلفة (مثلاً الصغيرة  
بمعنى أنه يمكن أن يكون لحرف معين أربعة أو خمسة أشكال مختلفة (وفي اللغة العربية





واحد من هذه النماذج لا يتم بشكل مترام

يقدم مفهوم المروية والاستقلالية الوصفي modularly concept طريقة أمثل لتمثيل تطوير مهارته تمييز الكلمة. فالوحدات العملية هي التي تعمل بسرعة ولا يتم لسطرة و لتأثير عليها من عمليات ذات مستوى أعلى وصف فودور (Fodor 1983)، وهو أول من اقترح مفهوم المروية الوظيفية، أنظمة الوحدات لعملية بأن لها استقلالاً وطبيعاً ونها غير فاسدة للاحتراق معرفاً إن تمييز الكلمة المعترف يتناسب مع مفهوم الوحدات لعملية لأنها سريعة وبحاجة قليل من السعة والاشد الوعى، ولا تتأثر بمصادر المعرفة العليا. وهي دعم لوجهه نظر الوحدات العملية تمييز الكلمة فإن تأثير لسباق يتناقص كلما أصبحت مهارات تمييز الكلمة أكثر احترافية (see Golgh, 1983) بعبارة أخرى إن لاطمال يعتمدون شكل أقل على مصادر المعرفة العليا لأن مهارة تمييز الكلمة لديهم تصبح أكثر استقلالاً بالرغم من أن معظم أصحاح نظريات القراءة والممارسين سوف يتبعون على الأرجح لحديث حول جعل تمييز الكلمة تلقائياً، فقد يكون من الصعب محاولة دمج مفاهيم لوحدات [العملية] في خصائص مهارات تمييز الكلمة المحتملة.

### مشاكل نظريات المرحلة لتمييز الكلمة

#### Problems with Stage Theories of Word Recognition

على الرغم من أن مراحل تمييز الكلمة التي تم وصفها في الجزء السابق بصورة أنواع المعرفة والمهارات المطلوبة لكي تصبح قارئاً محترفاً، لأنه لا يبدو أن هناك أدلة تدعم المراحل الحقيقية (Ehr 2005, Share & Stanovich 1995). وهناك مشكلة مرمية لدى نظريات المرحلة تتمثل أساساً في التركيز على ماهية المعرفة التي يحتاجها لاطمال لكي يصبحوا قراء محترفين بدلاً من التركيز على الآليات التي تقف وراء التغيرات في مهارة القراءة. وهناك مشكلة أخرى لدى نظريات المرحلة وهي أن كل مرحلة مرتبطة فقط بنوع واحد من القراءة (صوتياً، تحديداً، إملائياً). الأمر الذي يوحي بأن جميع الكلمات تمر بالطريقة نفسها في مرحلة معينة وبالرغم من أن أصحاح النظريات يحددون في لمادة نشاط البداية والنهاية للمراحل، إلا أنهم يولون اهتماماً محدوداً بالتطور الحقيقي للمعرفة التي تميز هذه المراحل بمعنى سبب المثال، إن يوصف اسناد للمرحلة الأخيرة هو أن الطفل يمتلك معرفة تحدية محدودة في بداية المرحلة وأنه قادر على تحليل معنى كلمات صوتياً في نهاية المرحلة ولم يتعرض لصعوبات نظريات المرحلة إلى كمسه حول المعرفة لمليلة لتصبح معرفة كسرة (Spear Swering & Sternberg 1996) بعد كان يهري (Ehr 2005 1991) استند ملحوظاً إلى هذا لساق وهاب شعور ح

في نظريات المرحلة يتمثل في أنها تميل إلى المبالغة في تبسيط التطور والتعليم على المروقات المرددة وبارغم من أن هناك أشياء محددة يجب على جميع الأطفال تعلم ليصبحوا قراءاً سريعين. لا أنهم قد يسلوكوا طرقاً مختلفة ليصبحوا قراءاً جيدين.

### فرضية التعليم الذاتي The Self-Teaching Hypothesis

قدم سير (Share, 1995) وستانوفتش (Stanovich, 1995) دليلاً للنظريات القائمة على المرحلة ويمثل المفكر الأساسية فيما يطبقون عليه نظرية التعليم الذاتي. ان وظائف التحصيل الفوبولوجي كالية للتعليم الذاتي تمكن المتعلم من اكتشاف استراتيجيات الاملائي الدقيق الضروري لتعمير البصري السريع والدقيق للكلمة ولتتجهتة معترف وبارغم من أن لتعليم المباشر والتعمين السياقي قد يلعب بعض الدور في تطوير مبرور الاملائية، إلا أن سير وستانوفتش يحددان بأن لتحليل الفوبولوجي فقط يقدم دسار عملية لتطوير نمير سريع وقطال للكلمة.

لا يمكن لتعليم مباشر أن يفسر تنعم الإملائي لأن الأطفال يواحدون عدد كسر من كلمات غير المألوفة. فعلى سير مثال فإن طالب الصف الخامس المتوسط المستر يواحه حوالي 10,000 كلمة جديدة سنوياً (Nagy & Herman, 1987). ومن غير ممكن أن يساعد المعلمون والوالدين والمعلماء الأطفال في هذه الكلمات غير المألوفة إن كلمة هي المعرفة للصعبة من خلال اسباق تكمن في أن الهدف الأساسي لتعليم هو نشر المعلومات المفيدة وليس المعلومات الحشو [عبر المفيدة] إن حملاً مثل "دحسا التي صعه وحسنا على لطاؤلات" هي حمز نادرة لأنها تخالف قواعد التوصل الأساسية لتمتته في اتصال معلومات جديدة ومفيدة. عثر غوف (Gough, 1983) أن السياق صديق محار لأنه يساعدنا عندما تكون حاجتنا إليه محدودة جداً. وهو يميز أكثر في الكلمات كثير الطهور، ولكنه لا يساعد شكن جيد في كلمات المحتوى.

ولدعم عدم كفاية المعرفة السياقية للتعلم فقد أشار شير وستانوفتش (Share & Stanovich) إلى بيانات من دراسة فين (78/Finn 1977) تشير إلى أن معدل التباين بالكلمات عندما تم حذفها كان 29.5% وعليه فإن احتمالية التعمينات المرجح أن تكون حاصبة هي ضعف احتمالية التعمينات الصحيحة. إن عدم كفاية المعرفة السياقية ترجع حرنياً إلى لعدد الكبير من الكلمات المترادفة أو شبه المترادفة في اللغة والتي حقيقتها معظم الكلمات. لمحممة هي كلمات وطيفية (مثل المحددات)، والتي تسببه بشكل فسر في معنى حملة أو النص ولكن حتى لو كان الأطفال نأحدون في تعلم انكمة الصعبة

هذه ليست لاستراتيجية العملية لتطوير مهارات تمييز بصريّة مخترقة للكلمة لأنّ الأطفال لا يركزون على أبعاد نهجيّة معينة للكلمات.

وبطريق تكون التعليم أساساً والسحب السابق لا يكفل تطوير القراءة البصرية بمفادّة. فقد ادعى شير وستانوفيتش (Share & Stanovich 1995) أنّ لقدرة على تحليل الكلمات هوولوجياً وربط الكلمات المطبوعة بتطوّر بها المطبوعة تلعب دوراً رئيساً في تطوير تمييز بصريّ سريع للكلمة وعلى حدّ تفسيرهما

بالنسبة لمرصيه التعليم الذاتي فإنّ كى تحسّر باحج لكلمة غير مأهولة يوفر فرصة لاكتساب معيومات إملائية لكلمة محدده، وهذا هو الأساس لتفسير الكلمة ونهجيتها بشكل بارع وبهذه لطريقة، تعمل إعادة لترميز التوبولوجي كاليه تعليم دنى أو معلم دحلي يمكن بطرس تطوير معرفه نهجيّة كلمة معينة ومعرفة عامة بالمواعد الإملائية

تحاول فرضية التعليم الذاتي تفسير إحدى الأحيات لى طال انتظار حلها والمتعقبة بكيفية تعلم الأطفال للقراءة. أتذكر منذ سنوات متعجباً عن كيف بدى أن أنتهى لكبره أليسون تمييز بين عشبه وصحاحها من قارئة بطينة متشابهة تسأل عن كى كلمة أخرى إلى قارئة محترقة لقد قرأت في مكان ما منذ سنوات بعيدة أن التحول إلى لتحليل السلس المحترف يشبه السحر. فقد عرفت أن مساعدة أليسون في كلمات غير معروفة قد لا يحولها إلى قارئة محترقة، لذلك انطرت وافترضت انه في يوم من الأيام سيأتي كله عند في النهاية وعندما أتى ذلك اليوم، لم تكن لدي أي فكرة ما هي لعمول المحمية التي قادت أليسون (وغيرها من الأطفال الصغار) في النهاية إلى جعل عمليه تمييز الكلمة أمراً تلقائياً.

إن الإجابة من وجهة نظر شير وستانوفيتش (Share & Stanovich 1995) هي أن الاتصال يعلمون أنفسهم القراءة بطلاقة. وما يجعل تعلم القراءة يبدو أمراً سحرياً هي عدم قدرة الوالدين ومعظم المتخصصين على تقديم تفسير مرصى لكيفية تمكن الأطفال من أن يصبحوا قراء بصريين محترفين للكلمة بين عشية وصحاحها. إن السبب الوحيد الذي جعل نظرية التعليم الذاتي للقراءة تستغرق وقتاً طويلاً قبل اقتراحها، وستحتاج لعدة سنوات أخرى لتصبح مقبولة، هي أنها افترضنا دنها أن المعنى هم من علم الأطفال لقراءة ولكن وكما سيصبح واضحاً لاحقاً من الصعب فهم الاتصال كل ما يحتاجون معرفته ليصبحوا قراء بصريين محترفين للكلمة

هناك أربعة عناصر لدور لتعليم دنى في التحليل سمولوجي (1) دور تحسّر المعنى





السياقه بتحدد لمحل الكلمة اعتمادا على التحليل الحرفي. لاسر المحوري هذا ان الاتصال لا يحتاجون لمهارات تحليل فونولوجية دقيقة لتطوير تمثيل مبني على الاملاء. ومع ذلك، ربما يكون التمثيل الإصلائي غير مكتمل أو «وسي» ولكن الطبيعة البدئية لهذه التمثيل لا تمنعه من أن يكون مستخدما للوصول البصري المباشر للمعنى.

إن تطوير عملية لتحليل الفونولوجي إلى تحليل مفرداتي حاسم محوري في فرصية التعليم الداتي. فمهاراة التحليل المبكرة تعتمد على مطابقة لصوت بالحرف، وهناك حساسية معدودة بحاء السياق الإصلائي والصرفي. فترح ضير وستانوفتش (Share & Stanovich, 1995 p 23) به، من خلال لتعرض مكتبة يمكن للمطابقة المبكرة بين الحروف والأصوات أن يصبح متروا، اية بمعنى أن تصبح مرتبطة بكلمات معينة. وعندما يصبح الطفل مدركا بقواعد العامة للتهجئة التي سعادور المستوى ابسيط التمثيل بمطابقة قويم بحرف، سيستخدم هذه المعلومات الإصلائية لتعديل المعلومات المرداتية التي يطورها الأطفال، وتنعما لشير وستانوفتش من حصية عمية التحول المرداتي هذه ستكون قارئاً ماهراً تطورت معرفته بالعلاقات بين حروف المكتوبة والأصوات لدرجة لا يمكن تمييزها عن الة لكنة الكاملة ابصرقة التي لا تبقى على قواع المطابقة بين التهجئة والصوت على مستوى الحروف البسردة والحروف لثنائية.

إن فكرة التحليل الفونولوجي للمفردات هي إحدى أعاز تمييز الكلمة استيدية لمنهلة في أن القواعد المطلوبة للقراءة ابصرية ابصرقة مختلفة إلى حد كبر عن لقواعد البسطة أو غير الصحيحة أحياناً (مثلاً، بـ د) التي سترس للقراء البسدين، إن معرفة الأساسية بمعالجة الحرف بالصوت هي بقطة بداية منطقية للقراء البسدين. ولكن من البسحيل أن تصبح قارئاً بصرياً محترفا باستخدام هذه القواعد. تستخدم هذه القواعد البسطة كرباط، الحذاء، أو السقالة لتطوير معرفة معجمية معقدة ومعيدة من العلاقات بين التهجئة والصوت التي تميز اقارئ الحبير (Share & Stanovich 1992 P25).

إن الادعاء الأخير الذي تسوقه نظرية التعليم الداتي هو أن المهارات الفونولوجية هي اية للتعليم الذاتي الأساسية لاكتساب مهاراة تمييز لكمة السلسلة وتعتبر مساهمة العوامل البصرية/الإصلائية ثانوية ودحيلة إلى حد كبير على فرص التسم الداتي التي يوفرها التحليل والتعرض للكلمات المصوغة (Share & Stanovich, 1995 P. 26). يدفع التحليل الفونولوجي الأطفال للنظر إلى جميع الحروف في الكلمة ويقود هذا الاستباه تدريجياً لتمييز متواليات حروف شائعة وأنماط إصلائية أخرى يمكن اعوز على الدليل لذي يدعم هذا الادعاء في الدراسات التي توثق علاقة لفضوية بين قراءة للكلمات

غير الحصرية [أي لا معنى لها] وتفسير الكلمة (Stanovich & Segel 1994) من الاختلاف في تمثيل الكلمة. ما ينشأ من الأخطاء 070 مشيراً أن جزءاً كبيراً من الاختلاف في تمثيل الكلمة يمكن تفسيره من خلال القدرة على التحليل الفونولوجي هناك نقطة مرتبطة بالتمثيل وهي مكانية ظهور التحليل الفونولوجي في وحدات كلامية مختلفة الحجم كالصوت والمقاطع والسyllables والوحدات الحرفية (الموريمات). إن أسهل نوع التحليل ينصهر لتعرف على الأصوات المتعددة وتركيبها في كلمات وبطرقاً لأن مرحل صدق صوت آخر هي طريقة عبر فهم التحليل الكلمات بطويته والكلمات ذات المعنى من مستجمه مسيحاً في الأخطاء! إيجاد وحدات أكثر لتحليلها فونولوجياً. فعلى سبيل المثال ينقسمون الكلمات إلى بدايات ونهايات من أجل تحليل كلمة مثل كتاب إلى ك و ت و ب و ص و يه إلى ص و و لة بدلاً من تحليلها حرفاً حرفاً. فبعد ما يبدأ الأخطاء ملاحظه هو فحص المشتركة في كلمات مختلفة فيسعدون بأسعد م هذه الوحدات ذات الأساس سكون في تحليل كلمات غير مألوفة وحالاً يصلون إلى هذه المرحلة، فيستكملوا من تحليل كلمات جديدة عن طريق قبسها بكلمات يعرفونها سابقاً (مثلاً، سمكة وشبكه) وعندئذ يصح الكلمات الجديدة مأثوقة. فسوف يتمكن الأطفال من تمثيل الكلمة بصرياً دفعة واحدة من دون حاجة لتحليل أي جزء عنها

وصح شير وستانوفيتش (Share & Stanovich, 1995) بجلاء أن مهارة التحليل الفونولوجي ليست ضمانة للتعليم الدائري. أنها فقط تقدم فرصاً للتعمق الذي لا يمكن تحقيقه بطريقة أخرى من كلمة تعرض للكتابة وجودته، صدقة إلى المارة على تذكر التفاصيل الأصواتية والمرحلة في الاستعداد لها ستحدد إلى أي مدى تكون هذه الفرص مستثمرة. بعد ذلك هناك مجال كبير للسروقات الفردية في القدرة على القراءة فعلى أحد طريقي لفحصه هناك هناك حالات اتصال لديهم عجز شديد في الذاكرة البصرية أو الإملائية. وحتى مع هذه المهارات التحليل فونولوجية جيدة سيحل هؤلاء الأطفال كن كلمة كما لو أنهم يرونها لأول مرة وعلى أطراف المقابل في المتصلة هناك الاتصال لديهم قد يذكروا المقاطع الحروف كلمات محددة بعد تعرضهم لهم مرة واحدة فقط ومن المؤكد أن يصبح هؤلاء الأطفال قراءاً ماهرين في عمر مبكر نسبياً إذا ما تعرضوا للكتابة بطريقة كافية

### تعليم فرصية التعليم الدائري

## Orthographic Stage and Automatic Sight Word Recognition

في الخمس عشرة سنة الماضية منذ أن قدم شير نظرية التعليم الدائري قد شهدنا عدة مساهمات في التحليل الفونولوجي خاصة لآلية الأساسيات لتعليم القراءة والتي يمكن

بماحي أن يكون البحث لدى أفراد سير ورملاء قد دعم بقوة هذه الفرضية (eg, de Jong & Share 2007, Share 1999, 2004, Shati & Share 2003). سبيل المثال، وجد شير (Share, 1999) أن مجرد التعرض بصرياً لكلمة جديدة لم يساهم في تعلم الإملائي، وكما تنبأت نظرية لتعليم الدتتي فقد كان التحسن الفونولوجي حاسماً في المساهمة لاكتساب التمثيل الإملائي لكلمة معينة.

وفي دراسات أخرى، تم اختبار لتعليم الدتتي سؤالاً لاضمار قراءة كلمات جديدة، فُحصت في قصص فعلى سبيل المثال عرضت كلمة yate في قصة كسم لاورد جديدة في العالم وبعد عدد من التكرارات ومحاولات التحسين، صاب من الاضمار حينها لتعلمته الصحيحة من بين أربعة خيارات بديلة عما فيها كلمات مشابهة صوتياً مثل yate. وما استخدم الأطفال مهاراتهم عادة الترميز، فسيجربون على الألعاب yate بدل yate. ولكن الدراسات (Share, 2004, Naton Ange & Castles 2007) بينت أن الأطفال لصغار قد أظهرُوا دليلاً على تعلم إملائي سريع، كما وجد هذه الدراسات أيضاً أن قليلاً من التعرض، لبعض الأطفال، كان كافياً لتعلم الإملاء على المدى الطويل، وأن هذه المعرفة المكتسبة حديثاً بقيت محفوظة لمدة شهر واحد على الأقل (Share, 2004). كما يظهر التعلم الإملائي في المراهقة الصامتة أيضاً (Bowey & Mulder 2005, de Jong & Share, 2007).

وجدت الدراسات الحديثة أن لتعلمه أداة فعالة لتعليم الدتتي تتمثل في تشكيل بعض الإملائي بكلمة محددة (Share, Yames, & Share, 2008). ويجب أن لا يكون هذا الأمر مفاجئاً حيث تجبر الكتابة الأطفال على التذكر بالمطابقة بين الأصوات والحروف، وعلاقة الكتابة باللغة المحكية والأنماط الإملائية/ لهجائية قد أدت، تربطاً وبرسلي (Adams, Treiman & Press ey, 1996) تقاساً زائداً حول أثر الكتابة في تعلم القراءة.

على الرغم من حادثة فرضية التعليم الدتتي، لا أن بعض أصحاب نظريات القراءة البارزين شعروا أنها لا تقدم تفسير شافياً للتعلم الإملائي، فتكهن الفرضية بوجود وجود علاقة هوية بين قدرة الأصحاب على تحبيل كلمة جديدة بشكل صحيح وقدرة تعلمهم على تحبيل الكلمة في اختبار التعلم الإملائي. بالرغم من وجود علاقة مهمة بين مهارة التحليل والتعلم الإملائي 53.3% عند كنيتيهم ويري وستانوفيتش وشير (Cunningham Perry, 2002, Stanovich, & Share, 2002) و  $r = 3$  في بيشن ورفاقها (Nation et al 2007). فقد وجدت أمثلة كثيرة لنجاح التحليل وفهم التعلم الإملائي وبالعكس، إن عدم وجود علاقة قوية في فقره (كلمة) يشير إلى عوامل أخرى غير التحليل لسونولوجي تؤثر على



بدراسة ما يسمى مواضيع دراسية مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم ولا تُقدم موضوعات محتوى هذه حتى يصبح الأطفال، كما هو مقرر من قراء كلمة بمحورين محددتين.

تُصنف مرحلة شال "القراءة لتعليم" قدرة الأطفال المبردة على فهم بصور أكثر تعقيداً. وبالرغم من أن التعبير بين "تعليم القراء" و "القراءة لتعليم" أمر جديد إلا أنه من غير الممكن أن يكون دقيقاً فحتى من أن يكون لأطفال مرة فهم يعلمون من الكتب التي تُقرأ لهم ولا يزال يعتقدون الأطفال اسلمهم وهم في مرحلة تصوير هذا فهم في قراءة الكلمة. وكما ناقش هيرستش (Hirsch, 2006) من المرحلة بالعلوم والتاريخ والمواضيع الأخرى يمكن، بل يجب أن تُدرّس للأطفال الصغار ظهرت بمارب عالته أن المعلم في معظم المدارس يقضون وقتاً أكثر في تدريس مهارات الأساسية للقراءة والرياضيات، على حساب تدريس مواضيع مثل العلوم والدراسات الاجتماعية (Pianta, Belsky Houts, & Morrison 2007).

وكما ناقشنا في الجزء السابق، لم تتناول نظريات المرحلة هي لعاده كيف تصبح العمليات أكثر احترافية. يحتاج الأطفال أكثر من مجرد تعبير محصور وهذا لتكامله يتمكنوا من قراءة نصوص أكثر تعقيداً، إضافة للوصول السريع للمصادر حيث حوت أخرى من المعالجة اللغوية كتحديد الأدوار المحوية/الدلالية التي يجب أن تُكتسب في الوقت المحدد لها (Carlisle 1991 Nation, 2008 Oakhill & Can, 2007) طلب العمليات اللغوية المحترفة دوراً أساسياً في قدرة الفرد على دمج الأفكار ضمن الحمل وغيرها وضمن الفقرات ووحدات الخطاب الأوسع.

ترداد براعة الأطفال في فهم النصوص عندما يصبحون أكثر المه سته ووسيلة معددين لأنواع مختلفة من النصوص (Kintsch, 1998, Richgels, McGee, Lomax & sheard, 1987). فعندما يلتحق الأطفال بالدرسة تكون خبرتهم بالأنواع المختلفة للخطاب محدودة. وكما ذكر كارلسل (Carlisle 1991)، فإن الأطفال أكثر لمة بسيل لتعليقات التي يطلقها زملائهم في الفصل وتفسير الأحداث أو الظواهر البسيطة والروايات التي تعرضوا لها وشاركوا الكبار في قراءتها وهي المدرسة، يتعرض الأطفال تدريجياً إلى مواضيع مختلفة مثل علم الأحياء والدراما والشعر وأنواع محبته من النصوص المستخدمة في العلوم والدراسات الاجتماعية ولكن بدفع اختبارات لتعليم الرسمية بيت أن استيعابهم للنصوص التوضيحية كان باستمرار متأخراً عن استيعابهم للنصوص القصصية (Duke 2000 National Center For Educational Statistics, 2001; Rasool & Royer, 1986).

يجب أيضاً على أية محاولة لتفسير تطور استيعاب القراءة أن تأخذ بعين الاعتبار المقصود بفهم نص هل المقصود فهم كلمات معينة أم فهم جمل أم فهم فترات أم فهم فصول؟ أم هل يعني فهم أحبك أم الهدف أم المكرة الرئيسية أم دفع الشخصيات أم قصد المؤلف؟ أم هل المقصود القدرة على تكوين تفسير تحليلي وإساعي للمقصود تقيس حشرات استيعاب القراءة الرسعية الحوائب المطروحة في السؤالين الأولين من خلال أسئلة "اختيار من متعدد أو ملء المربع" (أسئلة متيئة). لنأخذ بعين الاعتبار إن كنت نظرة شخص لتطور الاستيعاب تعتمد على طريقة التي يحسب بها الاطلاع على الأسئلة التالية

- 1 ما لذي جبر الكتاب ممتعا؟
- 2 هل أعجبت الكتاب؟ لماذا؟ ولم لا؟
- 3 هل هناك خصائص للكتاب الذي تود أن تجعله صديقا لك؟
- 4 ما هي الأمور الأخرى التي تحب أن تكون في كتابك؟
- 5 إذا كنت الشخصية الرئيسية، ما الشيء المختلف الذي كنت ستفعله في المصصة؟
- 6 إذا التقيت مؤلف الكتاب ماذا ستقول؟
- 7 ما الأشياء التي كنت ستغيرها في الكتاب؟
- 8 هل تعرضت في حياتك لبعض الأحداث أو المشاعر التي مرت بها شخصيات في الكتاب؟

إن مثل هذه الأسئلة تتطلب معرفة معلوماتية علاوة على مهارات التفسير والتعبير كما أن الإجابة على الأسئلة الجمالية تتطلب القدرة على تفسير وسرير لماذا يحب ولا يحب المرء نص معين، يجب أن لا يقتصر تناول نظرية لکیمية تطور استيعاب الصراع على كيفية تطوير الطلاب لفهمهم وحليمتهم لمعلوماتية، ومهاراتهم في ما وراء الادراك والقدرة المنطقية فحسب، بل كيف يتعلمون كيف يمسروا ويبرروا وردودهم الحملية تجاه النصوص.

## Misconceptions about Comprehension Development

يجب أن يكون واضحاً أن استيعاب القراءة معقد جداً ويأثر بمواضع عدة (لقدري و نصير والمهمة) لكي يطور لها كفاءة و حدة متحاسة تتطور في مسار خطي سلس و تدريجياً من إمكانية وجود جوانب للغة (مثلاً، مفردات) وقدرات معرفية يبدو أنها تتطور بشكل متزايد خلال سنوات المدرسة، إلا أن قدره على بناء معارف لنصوص مختلفة لا يمكن أن يتطور بشكل متصاعد لأن عمليات التفكير والمنطق المستخدمة لبناء المعنى هي عمليات حصة بالموضوع أو المحتوى (Hirsch, 2006 Kintsch, 1998). لذلك علينا ما تكون المعرفة بجوانب المعلومات التي يتضمنها المحتوى أحد أفضل مؤشرات النمو بالاستيعاب (Hirsch, 2006, Willingham, 2006). إن خصوصية مجال الفهم تعني القدرة على استخلاص المعنى من النص لا يتم تعميمها في العالم على مجالات المحتوى أو الموضوع (Hirsch & Pondiscio, 2010).

لسوء الحظ، إن طريقة قياس الاستيعاب باستخدام الاختبارات المقننة والمتعلمة بالعلامات المارقة على مستوى الصف (grade-level benchmarks) تبرز المفاهيم الخاطئة بأن الاستيعاب مهارة واحدة قابلة لقياس بسهولة وتتطور مبادئ محددة قائمه للقياس عبر سنوات الدراسة. نقيس الاختبارات المقننة لقراءه الاستيعاب من خلال تحديد سيم لمستويات الاستيعاب موزع على فئات عمرية محددة، بينما تقيس العلامات المارقة للصف الاستيعاب بتعريف المهم الخاطئي بأن الاستيعاب مهارة عامة و حدة قابلة للتعميم ويمكن تطبيقها بالحدود نفسها على جميع النصوص

لتصنيف مستويات الطلبة، يجب أن نستخدم المقاييس المقننة للاستيعاب فترات سهلة لتصبح توزع الطلاب بشكل طبيعي في كل مستوى عمري. تتطلب فقرات سهلة التصحيح أن تكون هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال، ولكن العديد من النصوص، وخاصة المعقدة منها، تحتل أكثر من تفسير معقول واحد. فإذا لم يكن للنصوص أكثر من تفسير معقول، لكان من غير الممكن أن يستمر علماء الأدب من كتابة مقالات أكاديمية كتب حول مسرحيات شيكسبير وأعمال أدبية أخرى. وعندما تقتصر الاختبارات على تعلم أن لكل نص تفسير صحيح أو فصل، سيتعلم الأطفال أنه حتى يبلو بلاء حسناً في الصف وفي الاختبارات سيحتاجون بساطة إعادة بناء أو صيغة المعنى في النص ما يقدمه المعلم أو كتاب الإرشاد. وليس من المباح حينئذ ما أظهرته الدراسات (eg Purves, 1992) من أن طلبة المدارس الثانوية ينظرون إلى حصص اللغة الانجليزية



كجزء من اللعبة التي تتضمن قراءة لتقديم، حشرات الاستيعاب لم يقرأ، الطلعة من أجل  
لمنعة أو لزيادة فهمهم، بل ركروا على طرق الحصول على المعلومات لاختبار الاختبار  
لقد تبين أن الأداء يشار بفترة النهار التي يتلقى فيها الطلبة حصة اللغة الانجليزية في  
المصبة الذين أخذوا حصصهم في فترة متأخرة من النهار كان أفضل من أداء أولئك  
الذين كانت حصصهم في الفترة الأولى من النهار لأن طلبة الفترة المتأخرة حصلوا على  
سنة الاختبار من أصدقائهم الذين سبق وأن قدموا الاختبار.

على الرغم من أن العلامات العارقة لمستوى استيعاب الصف تعزز تعلمه موحدة حصة  
لتطور الاستيعاب، فقد تكون هذه العلامات مفيدة في مساعدة المربين على التفكير  
في خصائص الاستيعاب الجيد والمهارات والاستراتيجيات التي قد تسهل فهم  
لقد كنت هناك أبحاث كثيرة حول الاستراتيجيات التي تعزز الاستيعاب الجيد  
(e.g. Barr Blachowicz, Katz, & Daufman 2002, National Institute of Child Health  
and Human Development [NICHD], 2000, Pressley, Graham & Harris, 2006)  
فمن سبيل المثال، حدد بار ورفاقه (Barr et al., 2002) خمس استراتيجيات يستخدمها  
الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد لتساعدهم على فهم بصوص محتملة.

- 1 يستخدم الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد ما يعرفونه. ويدركون أن القراءه هي كثر  
من مجرد تذكر كلمات بعينها من النص، ولكنها تتضمن استخدامهم للمناطق وريادة  
معرفتهم.
  - 2 يسأل الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد أنفسهم لتحديد ما لا يعرفونه وما يريدون  
معرفته وما يحتاجون لمعرفته. إن توجيه أسئلة جيدة تساعدهم على وضع انحصار  
وإجراء المقارنات من تجاربهم ووضع بعض الأهداف والخطوط العريضة للقراءه.
  - 3 يدمج لأفراد ذوي الاستيعاب الجيد المعلومات عبر النصوص، ويصممون لمعلومات  
من خلال عمل الاستنتاجات لبناء التماسك واستخدامه كأساس لتنظيم استيعابهم.
  - 4 يرافق الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد قراءتهم.
  - 5 يستجيب الأفراد ذوي الاستيعاب الجيد بتأمل إلى ما يقرأونه. كما يستجيبون  
شخصيا إلى ما يقرأونه ويظهرون درجات عالية من التفكير استمدي وتحليلي.
- ليس هناك شك يذكر في أن القراء الذين يستطيعون القيام بهذه الامور  
سيستوعبون بشكل أفضل من القراء الذين لا يقومون بها. ولكن كما ناهضنا سابقاً

فإن القدرة على استخلاص المعنى من النص لا تعمم عالمياً عبر مجالات المحتوى أو الموضوع (Kintsch 1998 Hirsch & Pondiscio 2010)، لذا، فالزعم من مكابية وصف ما يفعله الأشخاص ذوي القدرة الاستيعابية لحيدته لاستخلاص المعنى من نص، لأن هذا لا يعني أن شخصاً معيناً سيكون ذو استيعاب جيد أو سيء. سيختلف الأداء الاستيعابي اعتماداً على الخلفية المعرفية للقارئ ومستوى درجته لاهتمام ونوع الاستجابة الاستيعابية المطلوبة وعوامل أخرى سيعق بالقارئ أو النص.

إن الطبيعة المتعددة للاستيعاب وتنوعها يعني بأن أي محاولة لتقديم نظرية موحدة لتطور الاستيعاب هي عديمة الحدود وستكون بصرية مصلفة. إن فهم الاستيعاب وبموجبه يجب أن يُفهم ويؤخذ بالحسبان لتحديد أدوات التقييم والعلاج التي يجب استخدّمها لتحسين أداء الطالب. سيساعد المصلا 6 و7 المربين والمدرسين على التعامل مع التحدي بتعريف ما الذي عليهم تقييمه أو تعلمه. سأقدم في الفصل السادس نموذجاً للاستيعاب، تليه مناقشة لتعليم الاستراتيجية وأهداف المحتوى، ولقراءة المنصبة وفي الفصل السابع يقدم كارول ويسنبي Carol westby نقاشاً عميقاً حول اللغة واستنتاج جوانب الاستيعاب.

### الخلاصة Summary

في هذا الفصل حاولت تمديد حارطة طريق لتطوير القراءة المعروفة بمد كل سرب  
الاساسي في هذا الفصل على تطوير مهارات تمبير الكلمة المعروفة لانه يمكن  
فحصار سقاش حول كيفية اكساب الأطفال على المعرفة الصوتولوجية والاملاية المعر  
كما تم التركيز على أهمية مرحلة دروع لتعلم تلاها نفاش حول المراحل الاسسه  
شلاية بتصوير مهارات تمبير الكلمة تم تقديم فرصيات شير وسانوفتش & Snare  
(Stanovich 1995) حول التعليم الذي كنديل لطريقة لمرحلة للتطور. وبالرغم من  
فرصيات لتعليم انني لا تقدم صورة كاملة للعلم الإملائي (Nation 2008) لاسي  
تبقى تفسيراً قابلاً للتطبيق حول كيفية تعلم الأطفال للقراءة.

إن قصة تطور الاستيعاب هي أكثر صعوبة للرواية من قصة كيف يصبح الاتصال فر  
معترفين على مستوى الكلمة. وبدلاً من تقديم نموذج [طار] لتطور الاستيعاب وسر  
يصعب تقديمه اذا ما خدنا بالاعصار تعقيد الاستيعاب وتنوعه. فقد ركزت بدلاً من  
ذلك على العوامل والمهارات والمعرفة التي تؤثر على الفهم. وقد أمضيت بعض الوقت في  
التحدث عن المفاهيم الحاطئة الشائعة والتي مفادها أن الاستيعاب مهاره واحدة ساه  
تتطور في مسار خطي سلس. وقد تفرز هذا المفهوم الخاطئ من خلال الطريقة التي  
نتم فيها قياس الاستيعاب باستخدام الاحتمالات المقسمة وعلامات الاستيعاب بطريقة تكرر  
وصف إن مساعده الطلبة على تطوير تفسير أدبي وتحليلي وإداعي للمصوص والذفر  
هدفنا جميعاً. يعتمد شكل كبير على فهم درجة تعقيد الاستيعاب وتنوعه.







### الفصل الثالث

### تعريف صعوبات القراءة وتصنيفها

## Defining and Classifying Reading Disabilities

Hugh W. Catts, Alan G. Kamhi, and Suzanne M. Adolf

يعتبر تطور القراءة وحداً من أهم الانحرافات في سنوات الدراسة المبكرة  
وبسببه لمعظم الاطفال فان القراءة حرفة صعبة وهي تأتي من دون وعاء فكيف  
في الفصل الثاني يتحقق بعض الاطفال بالمدرسة ولديهم تاريخ قراءه وكما ان في  
مرحلة ما قبل المدرسة وهي أشهر قليلة يكونون في طريقهم لتصبحوا قراء مختصين  
وبدأ أطفال الآخرون المدرسة ولديهم خبرات قراءه وكتابة محدودة ولكن مع وجود عبء  
عظيم يكملون المنوار ليصبحوا ايضا قراء كمؤلفين من ناحية اخرى نواجه بعض  
الاطفال صعوبة بالغة في تعلم القراءة ويعانون لسنوات من اللغة المكتوبة هذه الصعوبة  
الاصفال هي موضوع لاهتمام الرئيس لهذا الكتاب في هذا الفصل سيد يتطرق بعد  
لربيعه عن صعوبات القراءة تعكس اهتمامنا بالأساس اللغوي للتعلم في سن مبكرة  
بحرص موجه للمصطلحات والاستعار والاختلافات بين الحسنيين يقاسا مع بعض خصائص  
التعليم والتخصيص لمراجعة صعوبات القراءة

لاساس التاريخي لصعوبات القراءة

## HISTORICAL BASIS OF READING DISABILITIES

نفس هناك معني تاريخي لا يكون متعارفاً والمزاحمة لها بعدة معني تعني  
 بطريقه ما ولا يؤثر بحد ذاته على تفسيره الذي اساء اليه رجعها فحسب في وقت  
 هذا على اختياره مجموعه لاجل انفسه رجعها فحسب وقت سابق تصب في وقت  
 1992 Kamhi ان يرد على المعني التاريخي لمصطلح بهذا الشكل في جمل



(Richardson 1992). فقد انعكست حلما ريساردسون الظلمة بوصفها في مراحله الأولى. فقد سعت حدود عصر القراءة في الدراسات لطيفه لماثية سنة مصف حيث في عصر القراءة وقتها كنوع من التحسين الكلامية الأخرى. فقد قامت بحرصه معقد للأفيرا مع المركز على بوزك وهيريك وجاكسون ثم باهتت بعدها الاستدات في عصر القراءة من وجهة نظر متخصصين طبيين مثل هينشود وأورثون وبنيان. أثر حلما ريساردسون الطبية على مجدها التاريخي لعصر القراءة. تؤثر حلما الألفية مع مجدها التاريخي ستشع قصتنا حول صعوبات القراءة كيف أصبح يُعطل لمشاكل الأثر على بها في أساس اضطراب لغة وهياك ما طبع، فخصص أخرى حول صعوبات. يمكن للمرء رواها فعلى سبيل أمثال يمكن للمرء رواية قصة ظهور مجال صعوبات التعلم وعلاقته بصعوبات القراءة (Learner, 1985, Torgesen 1991) و لذكر في الارتباط بين صعوبات القراءة والحواف الإدراكية والحركية والصورية (Barton 1991) وفي سياق آخر يجب أن تبدأ لفحص التي يمكن للمرء روايتها حول صعوبات. وستهي في المكان نفسه. ومن الصعب أن تبدأ قصة صعوبات القراءة من دون ذكر مورجان وهينشود كما أنه من الصعب أيضا أن تنتهي استعصا من دون الاعتراف بأدور مجدي في مواضيع اللغة في هذه المشكلة ومع استحصار هذين الأمرين في الدهش هذه هي قصة حول صعوبات القراءة.

### الوقاير الأولى Early Reports

بدأت ورة التقارير من الاطفال ذوي صعوبات لقراءة في الظهور في العقد الأخير من القرن لتسع عشر (Morgan 1896). وبرجع كسب صعوبات القراءة في راسخ حركتها لانتشار لخصور لإحصاري للمدرسة مما أن بدأت أعداد الاطفال الذين في المدرسة شكل منظم في الازداد شيئا فشيئا حتى أصبح واضح لدى المرء أن الأطفال يعانون من صعوبات في فهم القراءة بالرغم من توفر تعليم كافي. كانت تحويل بعض هؤلاء الاطفال لاحقا إلى لاضاء وبعض لمخصص ذوي العلاقة. لم يدرك معظم لأضاء حجم صعوبات التعلم هذه إلا في نهاية القرن التاسع عشر. فقد كان الاعتقاد العام أن الاطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة هم لديهم رفعية محدودة أو ذكاء عدي وفي نهاية القرن التاسع عشر بدأ في تقاير مصف مرمسي فخصو لمدارات اللغوة المتطرفة و مشورة لمدارة لاضاء لاضاء والمرص (Boren 1987, Bruntent 1872, Kusman 1887). وصحب هذه التقارير به يمكن أن يكون هؤلاء الأمر قد شهدوا في هذه الحالة.



صعوبات الأطفال هذه هي ورقة بعنوان "على الكلمات عند اتصال مدرسة" Orton 1925، أوردت بعد نشر هذه الورقة برنامج بحث شامل تصمم دراسته مشاكل الأطفال، دراسة عن الأطفال وفي غضون سنتين تمكن هو وفريقه من فحص أكثر من ألف طفل عبر الولايات المتحدة من عيادة مننقة (J. Orton et al 1975) لقد رعى هذا العمل والعمل باللاحق هي عيادة خاصة في نيويورك الأساس لكتابه المرحلي، "مشاكل في الكتابة وكلام عند الأطفال" (Orton 1937)

ونتيجة لأبحاثه المكثفة، أدرك أورتون أن صعوبات القراءة كان أكثر شيوعاً مما كان يُعتقد عمومياً. فقد اعتقد أن معدل انتشار [صعوبات القراءة] كان أعلى بكثير من تقدير 1000:1 الذي ذكره هنتلود وآخرون. يرجع معدل الانتشار المرتفع لأورتون شكل سام إلى الطريقة التي عرّف بها الصعوبة، فبينما اعترف الآخرون بالحالات الشديدة فقط، كانت على صعوبات القراءة اعتقد أورتون بأن ذوي صعوبات القراءة كانوا يتوسسون في مصله متدرجة من دون وجود علامات واضحة بين حالات صعوبات القراءة لأكثر حدة والأقل حدة. لقد أصر أورتون كما جعل كثيرون ليوم، على أن المشاكل التي نواجهها الأطفال ذوي صعوبات القراءة الأكثر حدة لا تختلف من حيث النوع عن تلك التي تحدث عن لحالات الأقل حدة.

حاول أورتون أيضاً تفسير سبب صعوبات القراءة. فبدلاً مما اقترحه هنتلود من وجود عجز في منطقة محددة في الدماغ، صرّ أورتون بأن مشاكل القراءة تنجم عن عجز في تطور سيطرة النصف الأيسر من الدماغ على اللغة. وتعرف نظريته بشكل أفضل من خلال توصفها لقلب الحروف (e.g. b/d) وأخطاء التسلسل (علم/عمل) التي تمت ملاحظتها عند ذوي عسر القراءة. اعتقد أورتون أن عدم وجود سيطرة دماغية كافية تسبب بعض الالتباس أحياناً بين صور الكلمات المعكوسة وبسبب اعتناء خطأ هو العجز في كل من نصفي الدماغ وقد أدى هذا الالتباس إلى قلب الحروف أو أخطاء التسلسل. وبما أنهم من أن هذا التفسير لأخطاء القراءة غير دقيق بشكل واضح، إلا أن كبار من أفكار أورتون المتبقية بطبيعة صعوبات القراءة تنسجم إلى حد كبير مع ما نعرفه اليوم. فقد عرّض في كتابه عام 1937 نظام تصنيف يصمم لأنواع المختلفة لاستطارة اللغة المكتوبة كما ينظر إلى صعوبات القراءة كجزء من مجموعة أكبر من اضطرابات اللغة لتطورة. ولاحظ أن عدداً كبيراً من الأطفال ممن لديهم مشاكل في اللغة قد عجزوا أيضاً عن صعوبات في اللغة المكتوبة. وكانت لديهم صعوبات في اللغة المنطوقة عرفت ببدو واضحاً أن يكون قد سبق رصمه بكثير في وجهة نظره التي تعتمد لا سيما على

في بعض الحالات، وخاصة في حالة القراءة، قد تكون هناك صعوبات في فهم النص. وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن مشاكل في الذاكرة، أو في القدرة على التركيز، أو في القدرة على فهم النص. وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن مشاكل في الذاكرة، أو في القدرة على التركيز، أو في القدرة على فهم النص. وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن مشاكل في الذاكرة، أو في القدرة على التركيز، أو في القدرة على فهم النص.

في بعض الحالات، وخاصة في حالة القراءة، قد تكون هناك صعوبات في فهم النص. وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن مشاكل في الذاكرة، أو في القدرة على التركيز، أو في القدرة على فهم النص. وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن مشاكل في الذاكرة، أو في القدرة على التركيز، أو في القدرة على فهم النص. وقد تكون هذه الصعوبات ناتجة عن مشاكل في الذاكرة، أو في القدرة على التركيز، أو في القدرة على فهم النص.

### جونسون ومايكليبيست Johnson and Myklebust

جونسون ومايكليبيست هما من الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة. وقد كانا من الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة. وقد كانا من الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة. وقد كانا من الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة. وقد كانا من الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة.

في تحليل الكلمات إلى مقاطع وصيغيات ومشاكل في استرجاع أسماء الحروف وحسب  
ويذكر المعلومات البصرية ويطلق الكلمات المعقدة فبولوحيا في الكلام (رؤية رسمة  
ويصفهم لهذا الوصف للاطلاع ذوي صعوبات القراءة، كان جونسون ومايكليست  
من رسم بوصف مدى العجز في المعالجة الفونولوجية الذي يواجهه هؤلاء الاطفال انهم  
سيتحدث في هذا الكتاب. فإن العجز في المعالجة الفونولوجية يرتبط الآن بقوة بصعوبات  
بصورة التصورية

### العصر الحديث The Modern Era

لقد أرسى العمل الذي قام به أورتون وجونسون ومايكليست الأساس لوجهة النظر المقبولة  
حاليا على نطاق واسع بأن مشكلة القراءة تعكس حواس قصور في اللغة وليست حواس  
قصور في القدرات المعرفية العامة أو الإدراك البصري. وقد بدأ يتبني وجهة النظر هذه  
في السبعينيات من القرن الماضي كل من ماتينغلي (Mattingly, 1972) وليربر (Lerner  
1972) وشانكويسر وليبرمان (Shankweiler and Liberman, 1972). لقد بدأت لال  
التي تدعم نظريات الأساس اللغوي لصعوبات القراءة تتراكم بسرعة في السبعينيات والثمانينيات  
من القرن الماضي فقد نشرت الأبحاث في العلاقة بين القراءة والمستويات الفونولوجية (مثل  
وكذلك العلاقة بين القراءة والمستويات الصوتية والدلالية العليا، Bradley & Bryant, 1983  
Perfetti, 1985, Vellutino, 1979; Wagner & Torgesen 1987) وقد سمح مفسر  
هذه الأبحاث في عدة فصول في هذا الكتاب.

فتح التحول من نظريات الأساس البصري لصعوبات القراءة إلى نظريات الأساس  
اللغوي الباب لأخصائيي اللغة للاهتمام في مشاكل القراءة فقد أصبح أخصائيو  
واللغة بمعرفتهم وتدريبهم في اللغة واصطراطاتها مشاركين بشكل متزايد في كشف  
الأفراد ذوي صعوبات القراءة وتقييمهم وعلاجهم. لقد اعترف المعلمون والمختصون  
في القراءة وأخصائيو التربية الخاصة والأخصائيون النفسيون بإسهامات أخصائيي  
المنطق واللغة في خدمة الأفراد ذوي صعوبات القراءة. وقد قاد هذا الاعتراف إلى زيادة  
الجهود التعاونية من هؤلاء المختصين وأخصائيي اللغة.

وقد تم تشجيع هذه الجهود التعاونية ودعمها من خلال الكتابة والمروص التي قدمها  
أخصائيو لغة مشهورين. مرت الآن أكثر من خمس وثلاثين سنة منذ أن بدأ نورمان ستارك  
وحول ستارك (Norma 1974, Stark 1975) الكتابة حول دور أخصائيي المنطق  
واللغة في صعوبات القراءة كما مرت عشر سنوات أخرى قبل أن يشير لاندر وبلر

## TERMINOLOGY مصطلحات

مقتصر مصطلح سحر سحره لاكثر ارباب من بين جميع المصطلحات من ...  
 ... من لافتر ردوي صعوبات الفرة ...  
 ... كميات ... مصطلح ديسلكنسيا ...  
 ... صعوبات سحره ... مصطلح ...  
 ... مصطلح لاحق ...  
 ... مصطلح ...  
 ... مصطلح ...  
 ... مصطلح ...  
 ... مصطلح ...  
 ... مصطلح ...

بأن هذه الأخطاء لا تمثل سوى جزء صغير من مجموع أخطائهم. كما أن  
بعض الأخطاء الصغيرة لا تؤثر على فهم النص ولا يوجد لديهم عسر قراءة. بعض الأخطاء  
الأصغر، مثل تغيير صيغة الضمير، لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر  
الأخطاء بحد ذاته في ظهور هذه الأخطاء لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر  
الأخطاء بحد ذاته في ظهور هذه الأخطاء لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر  
الأخطاء بحد ذاته في ظهور هذه الأخطاء لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر

بأن بعض الأخطاء لا تمثل سوى جزء صغير من مجموع أخطائهم. كما أن  
بعض الأخطاء الصغيرة لا تؤثر على فهم النص ولا يوجد لديهم عسر قراءة. بعض الأخطاء  
الأصغر، مثل تغيير صيغة الضمير، لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر  
الأخطاء بحد ذاته في ظهور هذه الأخطاء لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر  
الأخطاء بحد ذاته في ظهور هذه الأخطاء لا يقدم فائدة تشخيصية قيمة. خطر عسر

وبسبب هذه الأسباب، نكتب مصطلح صعوبات القراءة ويشيع استخدام هذا المصطلح  
في الأبحاث في المدارس للإشارة إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذين يعانون من  
صعوبة في تعلم القراءة. كما أننا نستخدم مصطلح عسر القراءة "ديسلكسيا" وعسر  
الكتابة "ديسجرافيا" للإشارة إلى أنواع محددة من مشاكل القراءة، وهذا تعريف مصطلح  
لا يبرهن لأخصائيي هذا التخصص

### الانتشار PREVALENCE

من هو عدد انتشار صعوبات القراءة؟ مستويات عديدة كان الاعتقاد بأنه يمكن أن  
يتم تحديد انتشار صعوبات القراءة. فقد تم تقدير انتشار صعوبات القراءة في



بحيث يشكل القراء الطبيعيين مجموعة واحدة و لاطفال ذوي صعوبات القراءة المجموعة الأخرى. وتتوزع درجات المجموعة الطبيعية على حول محفلي طبيعي شبه الحرس، بينما يُعتقد أن درجات لاطفال صعيقي القراءة تتجمع لتكس على الطرف المنخفض من التوزيع الطبيعي لذلك، يمكن تمييز الأطفال ذوي صعوبات القراءة بسهولة عن الأطفال الذين ينطوون بشكل طبيعي، ويمكن أن يتم تحديد نسبة انتشار صعوبات القراءة بسهولة.

لقد جاء الدعم المبكر لوجود تكس في توزيع تحصيل القراءة من روتر و يول (Rutter & Yule, 1975) و يول و روتر و بيرجر و ثومبسون (Yule, Rutter, Berger, & Thompson, 1974)، فهي الستينات من القرن الماضي، أخرى يول و رفاقة دراسة تنحصرية كبيرة على جزيرة ويت في إنجلترا وتصممت لدراسة جميع السكان، حوالي 3500 طفل من 9-11 سنة يعيشون في الجزيرة وكان أحد أهداف الدراسة لعدة تحديد مدى انتشار صعوبات القراءة. وقد تم تعريف صعوبة القراءة إجرائياً على أنها أداء في اختبار تحصيل القراءة (تمييز الكلمات أو استيعاب القراءة) بحيث يكون بحرفين معياريين أو أكثر دون الطبيعي فإذا كانت الدرجات موزعة بشكل طبيعي من دون تكس في الطرف المنخفض، يمكن عندها استنتاج أن 23% من مجموع لاطفال يجب أن يكون أدائهم أقل بالتحرفين معياريين من المتوسط وباعتماد على كسبه فليس القراءة (مثلاً، تمييز الكلمات أو استيعاب القراءة) وعمر الأطفال أشار لتباين من 31-44% من الأطفال قد حصلوا على درجات تقل بها بريد عن بحرفين معياريين عن المتوسط. وقد ذكر يول و رفاقة (Yule et al., 1974) أن معدل الانتشار في مجموعة مقارنة لاطفال من لندن كان 3-6% 9% وقد خلص الباحثون إلى أن هناك دليل على وجود تكس في الطرف المنخفض من توزيع التحصيل لقراءة وقد أشار ذلك إلى كسبه لميزة لصعوبات القراءة

تشكل عدد من الباحثين في مصداقية البيانات الخاصة بالانتشار من جريرة وبيت (Rodgers 1983, Shwywilz, Fletcher, & Makuch 1992, van der Wissel & Zegers, 1985)، وكان الانتقاد الرئيس متعلقاً بسف استاثيرات لمحيلة لتحسين باس لدراسة لقراءة Neale Analysis of Reading Ability لأنه التي استخدمت لقياس تحصيل القراءة في هذه الدراسة فقد كان السقف العمري الاعلى في اختبار القراءة 12 سنة، والذي تحاوره عدد كبير من المشاركين في الدراسة. جدول من درويصل و روتر (van der Wisse & Zegers 1995) من باس مثل هذا السقف يوتر على بناء بناءه في الطرف المنخفض من توزيع القراءة ولاختيار ذلك هذا معدي.

حاسوبية تم فيها تحديد سقم تأثير افتراضي وقد أدى ذلك إلى ازدياد في انتشار  
 للتدني من انتشار يشبه إلى حد كبير ما ذكره روتر ويول (Rutter & Yule, 1975)  
 حاور شيوتر ورفاقه (Shaywitz & colleagues, 1992) تكرار لسانج من  
 حرية وايب في عائلاتهم من دراسة كونيكتيكت Connecticut الطولية التي شملت  
 صرب 400 طفل في كونيكت من الذين التحقوا بدروسة عام 1983 وقد شملت  
 سائهم منه وبعض لنظر عن الطريقة التي سخدمت لتصنيف صعوبات لقراءة  
 اصص لدي سم الاحترار فيه (الصف الاول إلى السادس)، فلا يوجد دليل على وجود  
 على عدد كبير من الأصمال في طرف التوزيع المتدني. عبارة أخرى، لم يكن صير  
 صعوبات القراءة يمثلون مجموعة محددة فقد كانوا ببساطة على لطرف المتدني  
 متصلة القدرات القرائية، Rodgers, 1983 Share, McGee McKenzie, 1983  
 Williams, & Silva 1987)

هناك تصنيفات مهمة لهذه النتائج متعلقة بمفهوم انتشار صعوبات القراءة. تشير هذه  
 لنتائج إلى أن لتفريق بين الأطلال الطبيعي والأطلال ذوي صعوبات القراءة تمييز  
 توفيقي يعتمد على الدرجة الماصلة المحددة التي يحتارها الباحث أو المعالج ففقي  
 لثال إذا ما تم اختيار بحراف معياري واحد دون المتوسط كمعيار لتحديد صير  
 اءراء، فإن نسبة انتشار صعوبات القراءة ستكون 16% وإذا ما سم اختيار بحراف  
 معياريين كخط فاصل، فإن نسبة صعوبات القراءة ستكون عندها 2.3%

وبما أن فكرة الانتشار هي نسبية، فإن ذلك لا يعني أن صعوبات القراءة ليست صفة  
 حقيقة وقد توصلت هذه النقطة بعلاء من قبل إليس (Ellis, 1985). سمي لاحظ  
 صعوبه القراءة تشبه البدانة. فقد ذكر بأن لكل عمر وطول، هناك مخصص مسرر  
 بحيف بشكل مؤلم إلى يدين بشكل عبر طبيعي. وتبقى أين تقع البداية على المنصه  
 توفيقي بشكل مطلق. ولكن التوافقية هي التمييز بين زائد لور و ليدس لا تمي  
 ليست حقيقة أو حالة مفقطة، ولا تلغي حقيقة أن البحث في أسباب البدانة وملاحه  
 مهمان وضروريان (Ellis, 1985). وبالرغم من أن انتشار صعوبات القراءة يعتمد  
 إلى يرسم الفرد الخط الفاصل إلا أنها، أي صعوبات القراءة، كالبداية حقيقة

### فروقات الجنس Gender Differences

طالما تم الافتراض على نطاق واسع أن انتشار صعوبات لقراءة أعلى عند الفتيات  
 عند المت Thomson 1972 Goldberger & Schiffman 1970



حتى وقت قريب استخدمت معظم دراسات عينات من الأطفال الذين صنفوا  
المدرسون أو المصنفات عادة ما وجدت الدراسات الحديثة التي اعتمدت على  
كثيرة من سكر فروفوت هي نسبة انتشار عسر القراءة بين الأولاد والبنات بحسب  
تصنيف الأولاد فوق قليلاً تصيب البنات (Shad, Coligan Barbaresi, 2001; Rutter et al., 2004 but see Siegel Smythe 2005)  
ذلك. كات تلك العروقات بسيطة في العادة، ويمكن تصورها من خلال فحص  
الاحصائية للاختبارات المستخدمة في كشف صعوبات القراءة (Share & Silva, 2003)  
Siegel & Smythe 2005 وهكذا يشير الدليل التقاربي إلى أنه إذا ما تم استخدام  
نتيجة لمديته في اختبار نحصيل القراءة كمعيار رئيس لتصنيف صعوبات  
فهي مرة نوقع عدد متساو من البنات والأولاد ممن لديهم صعوبات قراءة

### تعريف صعوبات القراءة DEFINING READING DISABILITY

تصبح من مناقشات الانتشار والجنس بأن لطريقة التي تم بها تصنيف لأصناف  
صعوبات القراءة تطبيقات نظرية مهمة. وفي الواقع، تعتمد مصداقية بحث  
صعوبات القراءة إلى حد كبير على التعريفات الإحصائية التي استخدمت لاختبار  
في الدراسة. ويمكن، على الأقل، أن تعزى بعض التناقضات في الأدب التربوي إلى عدم  
وجود تماثل في المعايير المستخدمة لتحديد الطلبة ذوي صعوبات القراءة. وكما ذكرنا في  
الجزء السابق، فإن الاعتماد على مدرسة أو العيادة في تحديد صعوبات القراءة  
قد أدى إلى تصنيف أطفال لديهم مشاكل في السوك والانتباه في دراسات الأطفال ذوي  
صعوبات القراءة وقد أنتجت الأبحاث التي استخدمت مثل هذه العينات غير متجانسة من  
صنفين اقراءه مجموعة من الارتباطات المشكوك فيها بين صعوبات القراءة والنتائج  
السلوكية والمعرفية والبيئية

لقد ثبت أن تحديد صعوبات القراءة ليس بالأمر السهل، ويعود ذلك جزئياً إلى  
عدة تخصصات مهنية بصعوبات القراءة فقد كانت مشاكل القراءة معقدة  
المدرس في مجال الترس الخاصة والمختصين في القراءة ولأطباء وفاحصي  
وعلماء النفس واحصائي النطق واللغة. ولدى هؤلاء الأفراد توجهات وانحيازات  
مختلفة تؤثر على طريقة تعريفهم لصعوبات القراءة. وعليه يمكن أن يركز المختصون  
على جوانب مختلفة للمشكلة. وبالرغم من هذه التوجهات المختلفة ولاختيار  
فقد تفق معظم المختصون على أن لا تستخدم مصصصص صعوبات القراءة لأنه على  
جميع الأطفال الذين يواجهون مشاكل في تعلم القراءة. فعلى سبيل المثال تعتبر

لم يشر إليها إلا في دروس صعوبات القراءة، إضافة إلى ذلك نادر ما تم تصنيفها أيضاً ضمن ما ورد من أمثلة صعوبات وجاهة معرفية ذوي صعوبات القراءة، كما اتفق معظم المختصين أيضاً على وجود مجموعة من الاضطرابات لديهم صعوبات قراءة يترجم برصوبات، ذلك طبيعة أو أعلى من المتوسط، وعادة ما يستخدم مصطلح "صعوبة" في هذه الحالة، وشر فرانسوا لوصف هذه المجموعة من الاضطرابات منذ في أواخر ثمانينيات القرن العشرين، المثير للاهتمام هنا استخدام تصنيفاً لتعريف صعوبات القراءة، واحد الآخر، المنقضة على اعتبار فوسد سبع أم لتعريف المسؤولية في تحديد صعوبات القراءة ومحاولة إضربوا بالاضطرابات ذوي صعوبات القراءة المحددة والاضطرابات لديهم مشاكل في تعلم اللغة بوجه عام، وسنستخدم في هذه الأجزاء مصطلح "صعوبة" للإشارة للاضطرابات ذوي صعوبات القراءة، معده لأن معظم الأدب التربوي يستخدم هذه التسمية، وبدون هذا المصطلح أكثر ملاءمة لتسمية حالة الفرد، تكون أهميتها مقصورة على مشاكل القراءة، وفي الأجزاء الأخرى سنعرض بدلة تعريف صعوبات القراءة، وسيتبع ذلك التعريف مشاكل القراءة الأخرى ذات الأساس المعرفي.

### العوامل الإقصائية Exclusionary Factors

منهية ركب تعريفات صعوبات القراءة بشكل كبير على لغو من الاقتصادية فهي لحرف الأخر منها قدمت تعريفات بنفس التفسير، ن لم يكن أكثر معلومات حول ما هو ليس صعوبات القراءة هو صعوبات القراءة، لا حظت على سبيل المثال، لتعريف أثير لتعريف القراءة (Orchey 1970)

صعوبة القراءة هو اضطراب معرفي يصعبه في تعلم القراءة، يترجم من تصنيف رسمي، وفقاً، الطبيعي، والوصف، لأهميته، إضافة، وبذلك ما يترجم إلى صعوبات معرفية، بدولة، لأساس

تتضمن تعريفات الاتحاد العالمي عدد من العوامل المسببة من صعوبات القراءة، وبما يتم من حرسه، طريقة، يعاقبة، من عدم كفاية التعليم، وعدم توفر الفرصة، وبعضها من مستوى الأداء، قد استبعدت من الأسباب المحتملة لمساكن القراءة التي يوجد هي صعوبات القراءة، كما أضيفت تعريفات أخرى، المعجز، الحسي، كضعف السمع، وضعف البصر (Lyot 1995) (Moss 1967) كما أضيفت أيضاً لاضطرابات الانعكاسية، وضعف الدماغ، هي تعريفات صعوبات القراءة (Heaton & Wnterson, 1996)

**العوامل الحسية/ الانفعالية/ العصبية** في القراءة يتم تصنيفها على أنها  
التي تؤثر وحسب يسمى الأطفال ذوي عسر قراءة، يجب أن يكون لديهم قدرات حسية طبيعية  
(وهذا يتضمن نظر طبيعياً) وفي بعض الحالات، يمكن تصنيف الأطفال ذوي  
الحسني ضمن ذوي عسر قراءة، كانت مشاكل القراءة لديهم معدية تلك، مثل  
يتم استبعادها عن أساس اعتمادهم السمعية أو البصرية، وعادة ما تتطلب تدخلات  
للمراهقين، استثناء لمشاكل الانفعالية واستوكية كسبب لصعوبات القراءة ولا تعتبر صعوبات  
للقراءة، مثل من لديهم توحيد أو قصص مرحية الصغولة أو المشاكل السلوكية تحت  
صمن من لديهم عسر قراءة أخيراً، يتم استثناء العاهات العصبية الناجمة عن حمى  
أو مرض من تشخيص عسر قراءة.

**العوامل التعليمية** يجب أن يكون الأطفال صعبين القراءة قد حصصوا عن حد  
كافية في القراءة والكتابة قبل تصنيفهم ضمن ذوي عسر القراءة، يتطلب بطور القراءة  
على عكس كتساب اللغة المطلوبة بعضاً منهجياً ولذلك، بوصوح، يجب أن لا نصنف  
بمجرد الذي تم توفير له فرصة كافية و/ أو تدريس مناسب ضمن ذوي صعوبات القراءة  
ومع ذلك قد يكون تفعيل هذا المعيار الانفعالي بشكل عملي أمراً صعباً وعالم ما بعد  
الممارسون والباحثون على التحاق الأطفال بحسوف مناسبة لأعمارهم كدليل على استثناء  
و لحيمة لكافية في القراءة والكتابة، لأن مثل هذا المعيار غير كاف في معظم الأحيان  
حتى كسر من المدارس نحن نحن هناك نسبة كبيرة من الأطفال، المتخصصين  
مباشرة يفرون بمستوى يقل بشكل واضح عن المعايير الوطنية ومع أن عمر اوسع  
لدى هؤلاء الأطفال مشاكل في القراءة إلا أن لا يعتبرهم ذوي صعوبات قرا

تعتبر الأحداث التي أن استخدام الالتحاق بالصف المناسب كمعيار إحصائي لصعوبات  
القراءة قد يكون غير كاف بالنسبة للأطفال في المدارس المتوسطة جميعاً وخصوصاً في  
عائلات من أصل في الحسوف المتوسطة والمتوسطة العليا هي من أصل  
ألبانيا في نيويورك (Villutano, Scanlon, Sperry et al 1996) وقد تم من  
هذه العائلات كشف مجموعة من صعوبات القراءة التي تشمل أساساً المحسوسات  
الحسنة الأولى وبعد ذلك تم إعطاء صفيقي القراءة وحسوفات حسية  
15 سنة و30 سنة لكل حصة وفي نهاية هذه المرحلة لملاحظة  
لدى مجموعة الأطفال الذين كان من الصعب ملاحظتهم ولا يزالون في  
ملاحظتهم وقد تم تصنيفهم وفقاً إلى أن الأطفال مجموعة أولئك الذين  
صعوبة قراهم وأخرى في المجموعة الذين لم يلاحظوا بعد كافي في









في تحديد عسر القراءة وهناك اعتقاد راسخ في هذه الطريقة بأن لدى الأفراد ذوي عسر القراءة ملامح مختلفة في القراءة والقدرات المتعلقة بها أكثر مما لدى صغيري القراءة ذوي مستويات الذكاء المنخفض (Segel, 1989; Stanovich 1991, 1997). أظهرت دراسات بأن لدى الأفراد ذوي عسر القراءة وعلى سقيص من هذا الافتراض، أظهرت دراسات بأن لدى الأفراد ذوي عسر القراءة والأفراد ذوي التحصيل المنخفض مشاكل متشابهة في تعلم القراءة (Fletcher et al, 1994 Flowers, Meyer, Lovato, Wood, & Fenton, 2001, Francis, Fletcher Shaywitz, Shaywitz, & Rourke, 1996, Share 1996 Siegel 1992) وهما صعوبات في تعلم المسار المنطولوجي لتحليل كلمات لدى مجموعتين. قد أظهر الأفراد ذوي عسر القراءة والأفراد ذوي التحصيل المنخفض تشابهاً في العمر المعرفي، وبخاصة في المعالجة المنطولوجية (Das, Mengink, & Mishra, 1990; Das, Mishra, & Kirby, 1994, Hoskins & Swanson, 2000, Hurford, Schauf, Bunce, Bach, & Moore 1994 Naglieri & Reardon, 1993; O'Malley, Francis, Foorman, Fletcher, & Swank, 2002, Stuebing et al, 2002, but see Eden, Stein, Wood, & Wood, 1995, Wolf & Obregon 1989). وهناك أيضاً دليل ضئيل لأي اختلافات كمية واضحة بين الأفراد ذوي عسر القراءة والأفراد ذوي التحصيل المنخفض فيما يتعلق بتوريت مشاكل القراءة والأساس العصبي لهذه المشاكل (Olson Rack, Conners DeFries, & Fulker 1991, Pennington, Gilger Olson, & DeFries, 1992, Steveson, Graham, Fredman, & McLoughlin, 1987; but see Knopik et al 2002, Olson Datta Gayan & DeFries, 1999 Wadsworth, Olson, Pennington, & DeFries, 2000).

كان التبرير الرئيس لاستخدام الذكاء في تحديد عسر القراءة يتمش في قيمته التشخيصية الممتدة. فقد افترض أن الأفراد ذوي عسر القراءة الذين لديهم مستويات ذكاء عالية يستجيبون بشكل أفضل للعلاج من ذوي التحصيل المنخفض. نظر لهذه الافتراض، غالب ما تلقى الأفراد ذوي عسر القراءة تعليماً خاصاً، بينما لم يتلقى ذوي التحصيل المنخفض هذا التعليم، ولقد استمرت هذه الممارسة، لسوء الحظ، من دون تدقيق سنوات. ومع ذلك فقد بدأ اساتحون مؤخر، دراسة العلاقة بين نتائج العلاج والذكاء. عموماً، قد فشلت الدراسات في إيجاد ارتباط بين التقدم في القراءة (تعبير الكلمة في المقام الأول) والذكاء (Hatcher & Hulme, 1999, Share et al., 1987, Torgesen Wagner, & Rashotte Slage, Abbott, Jenkins, & Berninger, 2003, Vellutino Scanlon, & Lyon 2000). فعلى سبيل المثال، وجد تورجيسون وحرش

(Torgesen et al. 1997) أن الذكاء لم يكن مؤسراً حيداً بنتائج التي حققها اطلال  
معرض لخطر صعوبات القراءة شاركو هي دراسة لبرنامج علاحي لمدة سنتين ونصف  
يجب أن يكون واضعاً أن هناك مشاكل حديّة مرتبطة باستخدام الذكاء في تحديد  
عسر القراءة وقد دفعت هذه المشاكل كبار العلماء للإصرار على عدم استخدام الذكاء  
في تحديد عسر القراءة وتشخيصه (Aaron 1991, Lyon et al., 2001, Seigel, 1989, Stanovich, 1991, 1997, 2005).  
لقد أدى صدور قوانين تحسين مستوى التعليم  
لأقر لدوي الصعوبات عام 2004 إلى الإعلان بأنه لم يعد مطلوباً من الولايات استخدام  
اخبارات الذكاء لتحديد الاطفال ذوي صعوبات التعلم ومع ذلك، كان هناك بقاء في  
قول انخلي عن استخدام الذكاء كعامل استبعاد، ولم يكن ذلك في حقيقة الأمر مسعراً  
رأياً محدثاً بالحسن أن الذكاء الطبيعي وفوق الطبيعي كان دائماً سمة محددة بعسر  
القراءة. إضافة لذلك، غالباً ما لعبت احبار الذكاء دوراً حاسماً في تقرير الأهلية لتف  
خدمات التربية الخاصة وبظراً لكون ذكاء رسجا في تعريفاتنا وممارساتنا المتعلقة  
بصعوبات القراءة، فمن غير الواقعي توقع هجر الباحثين والممارسين لاستخدامه ومع  
ذلك، هناك طريقة لتجاوز التعريفات المعتمدة بشكل كبير على لاختلاف بين الذكاء  
وتحصيل والوجه للتعريفات التي تحدد العوامل التصميمية. بالتركيز على ما هو عسر  
القراءة والخصائص لتصميمية التي تحدد الاضطراب، يجب أن يتمكن من الحد من  
الاعتماد على العوامل الاستبعادية كالذكاء لتعرف على الاطفال ذوي صعوبات القراءة

### تعريف الجمعية العالمية لعسر القراءة (الديسليكسيا) IDA Definition

صدمت التعريفات الحديثة لعسر القراءة مزيداً من المعلومات حول لعوامل التصميمية.  
قد حددت التعريفات طبيعة مشاكل القراءة والعجز المعرفي المرتبط بهذه المشاكل. ومن  
ير، التعريفات التصميمية لعسر القراءة أحدث تعريف مقترح من الجمعية العالمية لعسر  
قراءة (International Dyslexia Association (IDA سابقاً جمعية أورتون لعسر  
قراءة وهي جمعية مهنية كرسست جهودها لدراسة عسر القراءة. عرفت الجمعية العملية  
عسر لقراءة بالطريقة التالية.

عسر انقراء هو صعوبة تعلم محددة ذات أساس عصبي، تمثل في صعوبات في لتفسير  
لديقو و/ أو السربع لكلمة وضعف في التهجئة والقدرات التحيية. وعادة ما نلاحظ هذه  
صعوبات عن سحر في المكون المونولوجي لغة والدي عاباً ما لا يتوقع ربطه بقدرات  
مرفيه أخرى ووفير تدريس صفي فعال وقد تتضمن النتائج الثبوتية مشاكل في استيعاب  
السرعة وخصائص في حيرة انقراءة الامر لدي قد يؤدي إلى عاقبة تطوير للمرات

والجمعية المعرفية (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003)

يمرر هذا التعريف تطوراً مهماً في تعريفات لتقليدية وقد يقدم دسلاً تحت هذا التعريف والممارسة سنناقش في الأقسام التالية المكونات الخمسة لتعريف الجمعية العالمية لصعوبات القراءة وسرر بعضاً من جوانب القوة والصعوبة فيه.

### عسر القراءة كصعوبة تعلم محددة

### Dyslexia as a Specific Learning Disability

صنفت الجمعية العالمية لعسر القراءة عسر القراءة على أنه نوع محدد من صعوبات التعلم وسيرته عن أنواع أخرى من صعوبات التعلم (مثلاً الحساب، استيعاب لقراءة على أساس أعراض محددة وعوامل مسببة وبالنظر إلى عسر القراءة كصعوبة تعلم محددة وصفت الجمعية العالمية عسر القراءة ضمن فئة تشخيصية تستخدم بشكل كبير في الأوساط التربوية، تقليدياً. غالباً ما استخدم مصطلح "عسر القراءة" من قبل المهنيين المرتبطين بالمجال الطبي وبأدراك ما استخدم في المدارس لتسمية لأطفال ذوي صعوبات لقراءة، وبخاصة في لوليات المتحدة ومن الواضح أن الجمعية العالمية لعسر القراءة تأمل أن ينظر المربون في استخدام عسر القراءة للإشارة لأطفال ذوي صعوبات تعلم الذين يطبق عليهم هذا التعريف. ولا يقتصر هذا على توسيع استخدام المصطلح فحسب بل قد يجب أيضاً تحديداً يحتاج له شدة لنظام تصنيف صعوبات التعلم

لقد جلب معاراة المسئلة بالأصل العصبي مكان الأصل البنيوي في التعريفات بكثرة أساسية وهي تعكس الاعبات الكثرة في السنوات الأخيرة التي تتعلق بالاختلافات في بنية الدماغ ووظيفته بين القراء الطبيعيين والأفراد ذوي عسر القراءة. إن الاعتراف بالأسس العصبي لعسر القراءة يتفق والاعتقاد بأن صعوبات التعلم هي عصبية في أصلها (نظر الفصل الرابع)

### مشاكل تمييز الكلمة والتهجئة

### Problems in Word Recognition and Spelling

حدد تعريف الجمعية العالمية لعسر القراءة بأن صعوبات تمييز الكلمة هي أبرز جوانب عسر القراءة تاريخياً، رتبنا مصطلح عسر القراءة بدرجة كبيرة بصعوبات تعلم تمييز الكلمات المكتوبة (Crichtley 1970, Miles 1983) وقد أشارت مجموعة كبيرة من الاعبات إلى أن لأطفال ذوي عسر القراءة يعانون من صعوبات كبيرة في تحييل كلمات

صعوبة لا عر يقي. في صعوبات في تعبير كلمات الجديدة وبـ محزون  
 صرد من نردت ، نظر محصر لخاص) صفة في ذلك. في تعريف جمعية  
 عليه تعر نقر ة من المتكر في تعبير الكلمة قد يصغر أيضا صعوبات في الدقة  
 ، و سرعة. في التحديد لا حير مهم لعدة أسباب. لمد ظهرت الأبحاث أن الأفراد ذوي  
 سر انقراء يمكن أن يحسوا دقة قراءتهم للكلمات ولكنهم يسمرون في اختارهم  
 سرعة (Shaywitz, 2003) كما نشرت الأبحاث عن سباب أنه في ألعاب التي يكون  
 في مؤشور من الصوت والرمز أكثر من الأخرية. بوجه المراء يستدعون صعوبات في  
 سرعة كرمم يوجهوه في لطفه (e.g., Wimmer 1993).

ذكر تعريف الجمعية العالمية لتعسر لقراءه أيضا أن عسر القراءة يتميز عادة بمشاكل  
 في سبعة. تتطلب التهجئة تركيب المعلومات الفونولوجية وأنها على وجه الخصوص  
 صعبة لدى معظم الأقر ذوي عسر القراءة (Miles, 1983). صعوبات التهجئة  
 بوجه عام تكون مستعصية. وحتى مع العلاج، قد تستمر في مرحلة الرشد  
 (Clark & Jory, 1996). حينا إلى حد مع ضعف القراءة تصغر لتعريف قدرات  
 حبة ضعيفة ويبدو أن الإشارة إلى عسر التحليل في هذه المرحلة غير ضروري لأن  
 ذلك تحير تدرج بوجه عام ضمن صعوبات التحصيل. ومع ذلك، فالمقصود هنا يتم  
 في ضعف بصر. شكل لا يبرهنه إلى أن لا عر : ذوي عسر القراءة يعانون من مشاكل  
 منه في سحرر فونولوجي (أي، 'تهجئة') والتحليل (أي، المراءه).

### عسر لمعالجة الفونولوجية Deficits in Phonological Processing

ذكر تعريف الجمعية العالمية لعسر القراءة أن الصعوبات في تعبير الكلمة و تهجئة هي في لعاده  
 صاعدا في تكون فونولوجي لغة قد سبب الأبحاث التي أجريت في السنوات العشرين الماضية  
 صاعدا وهو. رباط سبي قوي بين عسر لمعالجة الفونولوجية ومشاكل القراءة التي وجدت في عسر  
 (Catts 1989a, Stanovich 1988, Wolf & Bowers 1999) وعليه، فإن  
 عسر لمعالجة فونولوجية يعتبر جوهر عسر لقراءه أنه هذا العسر الموروث (Olson &  
 Byrne 2005, Pennington & Lefy 2001, Snowling, Gallagher & Firth 2003)  
 من تعبير الكلمة أو صعوبات التهجئة لأكثر وضوحا والحال أكثر صفة بالاصطلاح  
 من عسر صعوبات لقراءة والتهجئة التي لا تظهر إلا في عمر المدرسة والتي يمكن أن  
 عسر علاج فإن لمعالجة الفونولوجية يظهر في وقت مبكر وتستمر على مدى الحياة  
 (Blatock, 1982, Felton, Naylor, & Wood, 1990, Pennington & Lefy 2001)  
 Scarborough 1990, Wilson & Lesaux 2000

كما سيلاحظ بالتحصيل في الفصل الرابع علماً بما تظهر مشاكل المعالجة الفونولوجية المرتبطة بعسر القراءة في أربعة مجالات هي: الوعي الفونولوجي، والذاكرة الفونولوجية، والاسرعاج الفونولوجي والاسراع الفونولوجي وبالرغم من أن المظاهر الثلاثة لهذه المشاكل في كل من هذه المجالات ستعتمد، إلى حد ما، من شخص إلى آخر وعدم لشخص نفسه هي مختلف مراحل الحياة، إلا أن عسر المعالجة الفونولوجية غالباً ما يشكل ملفاً للمعسر وهذه السمات دليل أصلي لرؤية المعسر في المكون الفونولوجي من لغة كإسماييل لعسر القراءة.

إن بلاء ريان عسر المعالجة الفونولوجية هو أساس عسر القراءة تطبعات بصرية وتربوية نظرية، يعني هذا أنه لا يمكن اعتبار الأفراد الذين لديهم مشاكل في هذه المجالات إلى عوامس معرفية أو إدراكية أخرى دوى عسر قراءة، فمثلاً، لا يحقق الأطفال الذين لديهم اضطرابات في عامة معيار تعريف لعسر القراءة، ويقصد بمشاكل اللغة العامة مشاكل شديدة ومستمرة في جوانب اللغة تتعدى المعالجة الفونولوجية (مثلاً، إقوع ومعالجة النص) وبالرغم من أن الأطفال دوى عسر القراءة قد يظهر عسر في كثير من المجالات في تطور اللغة، إلا أن هذا التأخر يخسر قبل دخول المدرسة (Scarborough, 1990, 1991) أو بقي ذات طبيعية بسيطة (Snowling et al, 2003). يمثل هذا المعسر ما كان مستمر وشديداً عاملاً مسبباً بدلاً أو إضافياً بحالف الخصائص لتصميمه الأساسية لعسر القراءة.

سيستنتج التعريف المستند إلى أساس فونولوجي أيضاً المشاكل البصرية كسبب لعسر القراءة وكما ناقشنا في الفصل الرابع، فتخرج بعض الباحثين أن المعسر البصري يمكن أن يؤدي أيضاً إلى صعوبات في قراءة الكلمة على الرغم من أن الدليل المؤكد لذلك لا يزال غير حاسم في الوقت الحاضر ومع ذلك، إذ تبين أن المشاكل البصرية هي سبب الرئيس بصعوبات قراءة الكلمة أو التهجئة عند بعض صعفي القراءة، فسيتم اعتبار هؤلاء الأطفال ذوي صعوبة قراءة ذات أساس بصري بدلاً من عسر القراءة. وبالعكس قد يظهر الأبحاث أن المعسر البصري يتزامن مع عسر المعالجة الفونولوجية ومشاكل في القراءة ولكنه غير مرتبط سببياً بها. وهي هذه الحالة، يمكن اعتبار المعسر البصري مشكلة مرتبطة وربما عرضاً من أعراض عسر القراءة وقد اقترح آخرون وصفاً مهنياً لعوامل مثل الناس البصر واليسار (Miles 1983). أو مشاكل الحركة والتوازن (Nelson & Fawcett, 1995) وحالاً يتوفر دليل أكثر توافقية على هذه العوامل، فقد أصبح أيضاً جزء من تعريف عسر القراءة.



[illegible]

Unexpected Underachievement **مستقبل التمدني عمر التمدني**

[illegible]

عصر من عصره تحديد الاسماء السمي كعلائمه قاره له للمعاصره وسوقه بسم  
سحقه زهره كس بهه روى كسره هـ هـ ان كان له بهم وسوقه في قراه الكحه  
سحر في نفاحه لم يوتو حبه غير مروهه ينظر الى هـ راب الاسماء السمي

Secondary Consequences العواقب الثانوية

## تصنيف عسر القراءة وصعوبات القراءة الأخرى ذات الأساس اللغوي

حتى الآن، ركّزنا بشكل أساسي على عسر القراءة. غير أن عسر القراءة ليس صعباً  
القراءة لوحيدة. وبأساس المعوي فهناك كثير من صعيفي القراءة هم لديهم  
صعوبات لغة معاور كثير. المعالجة لمبولوحية وتتضمن صعوبات في المعرب  
ولقواعد ومستوى معالجة النص Catts Adlof, & Ellis Wesmer, 2006, Catts  
(Fey, & Tomblin, 1997; Nation, Clarke, Marshall, & Durand 2004) وكما ذكر  
سابقاً سوف لن يحقق الاطمئال لديهم مثل هذا المعجز معايير عسر القراءة ومع  
ذلك، تلعب مشاكل اللغة دور مسبب في صعوبات القراءة لديهم.

مسائل اللغة والصحة في وقت مبكر بالنسبة لمعظم هؤلاء الاطفال. وكثير منهم يحتاجون معايير اضطراب اللغة المحدد (Tomblin, Records, & Zhang 1996) وقد تم نشر هذا العجز حتى سنوات المدرسة. فإن صعوبات اللغة المكتوبة أمر لا مفر منه (Catts Fey, Tomblin, & Zhang, 2002) وسوف يعاني بعض هؤلاء الاطفال من عجز

في المعالجة الصوتولوجية، إضافة إلى اضطرابات اللغة لديهم وكما هو الحال بالنسبة  
 للمعسر القراءة سيكون لدى هؤلاء الأطفال صعوبات كثيرة هي تميز الكلمة  
 (Catts Adlof, Hogan, & Ellis Weismer 2005, Hogan and Adlof 2005, Kame  
 & Catts 1998 ومع ذلك، ربما لا يكون لدى أحرس مشاكل هي المعالجة الصوتولوجية  
 للكلمة هي الصفوف الأولى ولكنهم سيواجهون صعوبات كبيرة في استيعاب  
 القراءة في وقت لاحق وربما لا يتم تصنيف مجموعة الأطفال لاحتير كصعبي قراءة  
 في مرحلة متأخرة من المدرسة الابتدائية عندما يركز المنهاج بشكل أكبر على الاستيعاب  
 (Catts, Adlof & Ellis Weismer, 2006 Catts, Hogan, & Fey 2003 each  
 Scarborough, & Rescorla, 2003, Lipka, Lesaux & Sege, 2006

في معادح تشخيص القراءة لتقليدية، سيتم تشخيص عدد كبير من صعيبي القراءة  
 من سيهم صعوبات قراءة عامة ذات أساس لغوي على أنهم ذوي لتحصيل القرائي  
 لديهم low achievers أو ذوي ضعف القراءة المتنوع garden-variety poor readers  
 بصرف النظر عنهم اللغوية الصعيفة، فعادة ما يطهرون تبايناً بين الذكاء والتحصيل بعضهم  
 صرته عسر القراءة، وكما اقترح مبكراً، فإن مصيبي الاستيعاب السمعى طريقة فصل  
 تميز لأطفال ذوي عسر القراءة واستبعاد من لديهم صعوبات قراءة أخرى ذات أساس  
 قري ومع ذلك، يجب أن لا يُنظر إلى هذا المقياس كبديل للذكاء في معادلة التباين  
 بعيد الأهلية للخدمات، يجب أن يعتمد تحديد الأهلية على التحصيل القرائي وبمعزل  
 عن مستويات المرجعية المعرفية واللغوية ليس هناك أساس إكلينيكي أو نظري على  
 الأصلا لاستخدام معادلات التباين. فقد نحتت هذه المعادلات من شرط توفير الخدمات  
 خاصة للأطفال ذوي عسر القراءة الذين يحققون معايير التباين بينما تمنع لخدمات  
 عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات قراءة مساوية ذات أساس لغوي، لم يحققوا  
 معايير التباين إن مثل هذه الممارسة يؤسف لها لأن الأبحاث أظهرت أن مجموعة الأطفال  
 الأخيرة تستفيد تماماً من العلاج. فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يستجيبون أيضاً للعلاج  
 بوجه تمييز الكلمة مثل الأطفال الذين حققوا معايير لتباين (Hatcher & Hulme, 2000  
 1999, Vellutino et al. 2000 أظهرت دراسات أخرى أن مشاكل اللغة العامة عند  
 الأطفال في سن المدرسة هي أيضاً قابلة للعلاج Eills 1986 Dollaghan & Kaston  
 1993 Weismer & Hesketh. لذلك، نوصي أنه بالرغم من ضرورة تمييز الأصملا  
 ذو عسر القراءة عن أولئك الذين لديهم صعوبات قراءة أخرى ذات أساس لغوي، إلا  
 يجب كشف المجوعتين في وقت مبكر وتقديم العلاج المناسب لهما

## الأنواع الفرعية المبنية على وجهة النظر البسيطة للقراءة Subtypes Based on the Simple View of Reading

يتضمن نظامنا المفصل لتشكيل مجموعات فرعية من الاطفال ذوي صمومات شريرة وتمييز بين صممي اقرءة ممن لديهم عجز في تمييز الكلمة وأولئك الذين لديهم عجز في الاستيعاب اللفظي وأولئك الذين لديهم عجز في الحاسين (تمييز الكلمة والاستيعاب اللفظي) ويعتمد هذا لتصنيف على انظره البسيطة للقراءة، التي اقترحها جوهو وروفر (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) بالنسبة لوجهة النظر هذه يمكن اعتبار استيعاب لقراءة كتأثير لتمييز الكلمة والاستيعاب السمعي. وهناك من حذر أنه إذا ما رعب شخص ما في معرفة درجة فهم الأفراد لما يقرءوا، فهو يحتاج سبيح إلى قياس مدى كفاءتهم في تحليل الكلمات ودرجة فهمهم لها (والحمل) سندم شر لهم. احسر هوفر وجو (Hoover & Gough, 1990) النظره البسيطة للقراءة في دراسة طولية لأطفال ثنائيي اللغة يتحدثون الإنجليزية والأسبانية في الصفوف من الأول إلى الرابع. وكما كان متوقعا فقد وجد أن تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي يفسران التباين المستقل independent variance في استيعاب القراءة. وبينت نتائجهما أن مجموع هذه المتغيرات تفسر بين 72-85% من التباين في استيعاب القراءة عبر الصفوف

قدم آخرون بيانات تدعم النظره البسيطة للقراءة eg Aaron, Joshi, & Williams (1999, Carver, 1993 Catts, Hogan, & Fey, 2003, de Jong & van der Lief, 2002) وقد حذر المؤلف الأول ورفاقه النظره البسيطة في دراسة طولية لما يقرب من 600 صر أحادي اللغة (Catts, Hogan, & Adlof, 2005 Adlof, Catts & Little, 2006) في دراسة عام 2006 التي استخدمت نماذج الاحددار الكامن latent regression models وتبين أن الأداء على مفايس تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي قد فسر تقريبا 100% من التباين لموثوق في استيعاب لقراءة هي كل من الصفوف الثاني و لرايع و لثامن وكر معظم التباين الذي تم تفسيره في استيعاب القراءة في كل صف مشيرت بين تمييز بكلمة والاستيعاب السمعي. ومع ذلك، فقد تغيرت مساهمة كل من هذين المكونين عبر الصفوف في الصف الثاني، تورع 59% من التباين بين تمييز الكلمة والاستيعاب سمعي وقد فسر تمييز الكلمة 35% من التباين. بينما فسر الاستيعاب السمعي 5% وهكذا فسر تمييز الكلمة وحده 94% من التباين في استيعاب القراءة في الصف الثاني سمع استطاع الاستيعاب السمعي تفسير 64% وهي الصف الرابع، كانت مساهمة تمييز الكلمات والاستيعاب السمعي أكثر تشابها فقد كان 62% من التباين يدي تم تفسيره

تستمر في كونها 19% قُصِّرَتْ حصراً من خلال تمييز الكلمات، و 17% قُصِّرَتْ حصراً من خلال الاستيعاب السمعي وفي الصف الثامن، كان بالإمكان تفسير جميع التباين المتوقف (100%) في استيعاب القراءة من خلال الاستيعاب السمعي منها 62% تستمر مع تمييز الكلمة.

بمناسبة النظرة البسيطة، يمكن تحديد أربع مجموعات فرعية من ضعيفي القراءة على أساس حوت قوتهم وجوانب ضعفهم في تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي وتتضمن هذه المجموعات فرعية لديها مشاكل في تمييز الكلمات فقط، ومجموعات لديها مشاكل في الاستيعاب السمعي فقط، ومجموعات لديها مشاكل في المجالين، ومجموعات ليست لديها مشاكل في أي من المجالين وكما هو موضح في الشكل 1.3، فنحن سنبير إلى المجموعة الفرعية من ضعيفي القراءة الذين لديهم مشاكل في تمييز الكلمة فقط بأن لديهم عسر قراءة وهذا متفق مع التعريف الحالي لعسر القراءة الذي يكون فيه عجز تمييز الكلمة لغة رئيسية. ويشار إلى الأطفال الذي لديهم مشاكل في الاستيعاب السمعي من دون عجز مشاكل في تمييز الكلمات بأن لديهم عجز استيعاب محدد. ونشير للأطفال الذين لديهم عجز في تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي معاً بأن لديهم صعوبة قراءة محتلفة mixed reading disability. أخيراً، يسمح النموذج لاحتمال وجود مجموعة فرعية رابعة من عجز متعددة وتتضمن الأطفال الذين لديهم مشاكل في استيعاب القراءة لأسباب تتسببها النظرة البسيطة.

تمييز الكلمات Word Recognition			
		Poor ضعيف	Good جيد
الاستيعاب السمعي	Good جيد	عسر القراءة Dyslexia	عجز محدد Non-specified
	Poor ضعيف	مختلط Mixed	عجز استيعابي محدد Specific Comprehension Deficit

### الشكل 1.3 الأنواع الفرعية تبعاً لتمييز الكلمة والاستيعاب السمعي

تدرس الدراسات السابقة دعماً للمجموعات الفرعية التي حددتها النظرة البسيطة وقد

تُرسّ حل لأهتتم لدراسة لأصل دوي عسر القراءة. فالمشاكل التي يواجهها الأقرار (Bruck 1988 Rack Snowling, & Olson, 1992, دوي عسر بقراءة مؤنقة حيد. Snowling, 1991 Stanovich & Siegel 1994 1994 عسر القراءة صعوبات في تعلّم تحليل الكلمات فونولوجيا وهي تطوير معرّون معرّون عسر القراءة وكما ناقشنا سابقاً فإن لتعريفات الحالية لعسر القراءة، تحدّد عسر تمييز التكلّم على أنه العرّص الترسّ للأصطرب كما تذكر معظم التعريفات أن لدى الأصص دوي عسر القراءة على الأقل دكاء طبيعي. ونظراً لأن مقاييس الدكاء مضمّة بالأحترب التكلّم عموماً يتوقع أن يكون لدى معظم لأطفال الدين يحقّصون هذا المعيار لأخبر قدرات سيعاب سمعي صعبة. وفي الواقع، لقد أكّدت الأبحاث أن لأطفال الدين تستمر دوي عسر قراءة كمجموعة ضمن المعدل الطبيعي في قدرات الاستيعاب السمعي Aaron 1989 Ellis, McDoughall & Monk, 1996, Fletcher et al. 1994 Shankweiler et al. 1995). ذكر بروك أيضاً (Bruck 1990) أنه في بعض الحالات قد يكون لدى الأقرار دوي عسر القراءة قدرات استيعاب سمعي استثنائية تسمح لهم بالتعويض عن صلب مهارات التحليل لديهم. ونتيجة لذلك، قد تمر صعوبات القراءة لدى هؤلاء الأقرار من دون تشخيص عند استخدام اختبارات استيعاب لقراءة غير المؤقّعة. وكما ناقشنا سابقاً في هذا الفصل أيضاً من المتفق عليه عموماً أن المشاكل في المعالجة الفونولوجية تقف وراء الصعوبات في تمييز الكلمة ولهذا، وبالرغم من أن لطّرة المسيحه لم تتصر بوصف قدرات المعالجة الفونولوجية، إلا أن هذه القدرات تلعب دوراً في هذا النظام عن طريق تأثيرها على تمييز الكلمة

كان لأطفال الدين لديهم مشاكل في تمييز الكلمات والاستيعاب السمعي معاً أي لديهم صعوبات قراءة محتلطة) محط تركيز الاستقصاء البحتي. يشكّل هؤلاء الأصص عموماً مجموعات من ضعفي القراءة الذين فشوا في تحقيق معيار التباين بين الدكاء والتحصيل لعسر القراءة. وكما ذكرنا سابقاً، فقد أطلق عليهم مسميات كالأقرار عكس (Fletcher et al., 1986, Rutter & Yule, 1975) backward readers. ودوي التحصيص المتدني (Fletcher et al., 1994). أو ذوي ضعف لقراءة المتنوع (Gough & Tunmer, 1988) Stanovich Nathan & Zolman 1986. فصل نحن أن نستقيهم لأطفال دوي صعوبات لقراءة المحتلطة. مرة أخرى لقد تم ذلك لتسلط الضوء على حقيقة أن لديهم مشاكل في تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي معاً.

قدّرت لدراسات بين القراءة والمشاكل المتعلقة بها عند لأطفال دوي عسر بقراءة

الأطفال ذوي صعوبات القراءة المحتملة بشير هذه الدراسات بأن لديهم صعوبات طبيعية في تمييز الكلمة (Jorm et al 1992, Fergusson & Wood 1996, Stanovich & Siegel 1986). كما تشير بعض الدراسات إلى أن هذه الصعوبات قد تكون متعلقة بصعوبة أكبر من المشاكل التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات القراءة الطبيعية في تمييز الكلمات المطبوعة (Shaywitz, Fletcher 1994, Murford et al 1994, Holahan, & Shaywitz, 1996). على عكس الاتصال الذي يشير إليه هؤلاء الباحثون، فإن ذوي صعوبات القراءة المحتملة يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمات المطبوعة (Fletcher et al, 1994, Stanovich & Siegel 1996, E et al 1996). في هذه الحالات يوجد لدى الأطفال مشاكل في المعالجة الكلامية وغير الكلامية وفي حالات أخرى، مع ذلك، تكون الصعوبات مقتضرة على معالجة لغة وقد يظهر هؤلاء الأطفال عجزاً في المردات والحوادث لصرفية المعالجة وليس عجزاً عن التمييز بين الكلمات الطبيعية (Catts, Adolf, Hogan, & Catts 1993, Catts, Fey, & Gombin 1997, Ellis Weismer 2005).

تتضمن مجموعة فرعية ثالثة في هذا النظام من الأطفال لديهم عجز في الاستيعاب السمعي مع وجود قدرات تمييز كلمة طبيعية أو أعلى من الصعوبة وقد ضوحت هذه في عدة أبحاث (Aram, Frantz, & Manges, 1990, Aram & S.iberberg 1976, S.iberberg & S.iberberg 1976, E.lliott & Needleman, 1976, Meny 1968). استندت الهايبرليكسيا كما كانت متصورة في الأصل للإشارة إلى الأطفال الذين لديهم مهارات متميزة في تحليل الكلمة فقد لوحظ أن الأطفال ذوي الهايبرليكسيا يتفهمون ويتعلمون القراءة قبل دخولهم المدرسة وبالرغم من عجزهم الاستيعاب في تمييز الكلمة، فقد وجد أن لدى الأطفال الهايبرليكسيا مشاكل كثيرة في الاستيعاب السمعي (Huttenlocher & Huttenlocher, 1973) حاله لا أن لديهم القدرة على فهم أربع سنوات ونصف من دون مساعدته يذكر من الوالدين وفي عمر أربع سنوات وعشرة شهور، استطاع أن يقرأ أيضاً للصم الثالث طلاقه استمع من الصم، وفي واقع الأمر، كان يقرأ بنهم، فقد كان يقرأ أية مادة مكتوبة يضع عليها نظره ومع ذلك فقد كان لديه صعوبات شديدة في استيعاب ما يقرأه.

أما زام (Aram, 1977) الأبحاث المتعلقة بالهايبرليكسيا فقد ذكرت بأنه عادة ما يكون لدى الأطفال ذوي الهايبرليكسيا مهارات تحليل فونولوجي متميزة وبديهي قدرات جيدة في القراءة لبصريه للكلمات، ومع ذلك، فقد لا يكون هذه المهارات كافية.



التحليل المبولوحي إضافة إلى ذلك لا تحظى أرام به عادة ما يكون لدى الأصغر سناً الهانبريكسيا ضعف في اللغة المكتوبة. وبخاصة ضعفهم في الاستيعاب السمعي فقد أظهر لأطفال ذوي الهانبريكسيا فئة ضعفاً في اختبارات المعالجة الدلالية والنحوية (Aram, Ekelman, & Healy, 1984, Siegel 1984) ترتبط الهانبريكسيا في حالتها القصوى بحد أو أكثر من الصعوبات التطورية كالإعاقة الذهنية ونزوح وانعكاس (see Aram & Healy 1988) وفي بعض الحالات، تظهر مع مهارات لغوية حرة كمؤسسة موسيقية استثنائية وذاكرة قوية للأسماء والتواريخ

ولا تنطبق خصائص الهانبريكسيا هذه على معظم ضعيفي القراءة ممن هم صغار مهارات حده في التحليل، غير أنهم أظهروا ضعفاً في الاستيعاب السمعي وتصور مصطلح "عجز استيعاب محدد" لوصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الاستيعاب وبخاصة الاستيعاب السمعي إن هذا المصطلح أكثر تصميماً ولكنه لا يفسر دلالات أكاديمية للهانبريكسيا فقد أضاف [المصطلح] ميزة توجيه الانتباه شكر وصح للأطفال الذين لديهم مشكلات في فهم اللغة بالرغم من مهارتهم الجيدة في تمييز الكلمة لقد كان جُزء التركيز في مجال صعوبات القراءة على مشاكل تمييز الكلمة وبالرغم من وجود عجز في تمييز الكلمة لدى معظم ضعيفي القراءة، فقد سررت أحد تشير إلى وجود عدد لا يستهان به من ضعيفي القراءة، وبخاصة في الصفوف منحد صمن فئة عجز الاستيعاب المحدد (Catts, Hogan, & Adlof 2005).

هناك محدد واحد للارتباك في مصطلح "عجز الاستيعاب المحدد" يتمثل في وجود مصطلح مشابه هو 'ضعف الاستيعاب' الذي يستخدمه بعض الباحثين بطريقة عكسية إلى حد ما. ففي سبيل المثال أطلقت بيشن وزملاؤها Nation Adams Bower-Grane (1999; Nation et al 2004 Nation & Snowling, 1998 see also Cain Oakhill Barnes, & Bryant, 2001) على الأطفال الذين لديهم قدرات جيدة في تمييز الكلمة، ولكنهم يعانون من ضعف في القراءة "ضعف الاستيعاب" وبسرعة من أن الاستيعاب السمعي لم يكن خاصية محددة لضعيفي الاستيعاب، إلا أن معظم هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في المعالجة الدلالية والنحوية والاستنتاج ولذا ذكره عامة وجميعها جزء من الاستيعاب السمعي. يحقق العدد القليل من ضعيفي الاستيعاب الذين يعانون من مشاكل في الاستيعاب السمعي معياراً للمجموعة غير المحددة

### Classification Studies التصنيف

لقد حاولت دراسات قليلة فقط في الوقت الحالي تصنيف مجموعات الأطفال ذوي صعوبات القراءة على أساس قدرات تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي حتى واحد من هذه الدراسات فحص آرون وحوسني ووليامز (Aaron Josh and Williams 1999) عدت استيعاب لقراءة عدد 139 طفلاً في الصفوف الثالث والرابع والسادس وكتب 16 طفلاً كان أدائهم أدنى بانحراف معياري واحد على الأقل من المتوسط وقد وجدوا أنه لا يمكن تصنيف 13 من أصل 16 طفلاً كاتب لديهم صعوبات قراءة إلى نوع فرعية على أساس اعجز في تمييز الكلمة و/أو الاستيعاب السمعي. وقد لوحظ أن 6 من 13 طفلاً اعجز في الاستيعاب السمعي، ولكن قدرات تمييز كلمة كانت طبيعية (أي، اعجز ستعاب محدد). إضافة إلى ذلك، كان أداء ثلاثة أطفال صعباً في تمييز الكلمة والاستيعاب السمعي معاً (أي، صعوبات فرعية مختلطة) كما لاحظ آرون ورفاقه أيضاً أن 6 من اثنين من الأطفال غير المصنفين اعجز بتمثل بشكل أساسي في سرعة القراءة. ونتيجة لذلك، فترجوا المشاكل المتعلقة بسرعة القراءة، وبخاصة عن الأطفال الأكبر سناً يمكن أن تؤهلهم لتصنيف كمجموعة فرعية أخرى من ضعيفي القراءة وسوف يقوم بمناقشة هذه المجموعة الفرعية في الجزء المتعلق بالأنواع الفرعية لتمييز الكلمة لاحقاً في هذا الفصل.

لقد استخدم المؤلف الأول ورفاقه نموذج النظرة البسيطة لتصنيف ضعيفي القراءة. حتى دراستنا الأولى (Catts, Hogan & Fey, 2003)، كشفنا من عيه تزيد على 600 صفر في الصف الثاني 183 طفلاً كان أدائهم أقل بانحراف معياري واحد على الأقل في استيعاب القراءة. وقد تم تقسيم ضعيفي القراءة هؤلاء إلى مجموعات فرعية على أساس ما إن كان لديهم اعجز في تمييز الكلمة و/أو الاستيعاب السمعي (عرّف على أنه الأداء الذي يكون أدنى من متوسط المجموعة المعيارية بانحراف معياري واحد على الأقل). ووجدنا أنه يمكن تصنيف ما يقرب من 35% من ضعيفي القراءة صفر عسر القراءة وتصنيف نسبة مشابهة ضمن صعوبات القراءة المختلطة أما النسبة المتبقية، 30% فقد صنفتها بالنسبة بين مجموعات اعجز الاستيعاب المحدد والمجموعة غير المحددة ونصراً لتقدير هذه النسب على أساس لبيانات بوابائية فلا بد وأن تكون ممثلة للانتشار المتوقع للمجموعات الفرعية لضعيفي القراءة في الصف الثاني على مستوى اسكان عامة.

وفي دراسة تكميلية، قمنا بفحص إصابع للمجموعات الفرعية من ضعيفي القراءة (اختيرت من عينة الدراسة الطولية الكبيرة) في لصفين الرابع والثامن

(Catts, Hogan & Adof, 2005). وقد أظهرت نتائجنا أن الانتشار للمجموعات الفرعية يعبر بشكل كبير عبر الصفوف بشكل أدق، تراجعت نسبة ضعفي القراءة من ذوي عسر القراءة إلى 22% في الصف الرابع و 13% في الصف الثامن، بينما تصاعف الأسس من ضعفي لقراءة ذوي عجز الاستيعاب لمحدد إلى حوالي 30% في الصفين الرابع والثامن لم تظهر نسبة الانتشار عند الأطفال المصنفين صعوبات قراءة محسطة تميز مهيا عبر الصفوف، وكانت نسب الانتشار لمجموعة غير المحددة متشابهة في الصفين الثاني والرابع، ولكنها كانت أعلى إلى حد ما في الصف الثامن (24%)

إن اتغير في انتشار عسر القراءة ومجموعات عجز الاستيعاب الفرعية من صف لآخر لم يكن في الجزء الأكبر، نتيجة لتحول المشاركين من تصنيفهم في المجموعات الفرعية. ولكن حقيقة الأمر، أن الأطفال في هذه المجموعات الفرعية كانوا مستقرين تماما من حيث قدراتهم المتعلقة بالتحليل/الاستيعاب السمعي. إن التراجع في نسبة الأطفال ذوي عسر القراءة كان انعكاسا لحقيقة أنه من غير المحتمل أن يكون لدى الأطفال المصنفين ضمن هذه المجموعة عجز في الاستيعاب السمعي في الصفوف اللاحقة. فعلى سبيل المثال، بينما يسمّر غالبية الأطفال ذوي عسر القراءة في الصف الثاني في إظهار خصائص مشابهة في الصف الثامن، فإن أقل من ثلث هؤلاء الأطفال صنفوا كضعفي قراءة في ذلك الوقت (أي، ليس لديهم ضعف استيعاب قرائي). ويمكن أن يفسر توسيع ممثل الريادة الكبيرة في الأطفال ذوي عجز الاستيعاب المحدد من الصف الثاني إلى الصفين الرابع/الثامن فقد أظهرت نتائج أن 77% من ضعفي القراءة ممن صنفوا ضمن المجموعة الفرعية عجز الاستيعاب المحدد في الصفين الرابع/الثامن كانت لديهم خصائص متشابهة في الصف الثاني. ومع ذلك، فإن أقل من نصف هؤلاء الأطفال حققوا معيار ضعفي القراءة في ذلك الوقت. وهي تحليل لاحق لأداء هؤلاء الأطفال في الصف العاشر. وجدنا معدلات انتشار مشابهة لتلك التي وردت في خصائص النظرة البسيطة كما لاحظنا في الصف الثامن.

### ساليب تصنيف فرعية أخرى تبعا لمهارات تمييز الكلمة

#### Other Subtyping Methods Based on Word Recognition Skills

مجموعات عسر القراءة الموبولوجية مفصل مجموعات عسر القراءة السطحية

في الماضي، تركز الانتباه بدرجة كبيرة على تصنيف المجموعات الفرعية للأشخاص ذوي عسر القراءة تبعا لجوانب لقوة لسميه واصعب لكل من الأنواع المحتملة لتمييز الكلمة. تذكر ان هناك مسارين لتمييز الكلمة: مسار الموبولوجي، حيث يتم تحليل الكلمات و قطعها ومسار البصري، حيث يتم تمييز الكلمات تلقائيا من خلال أشكالها الكتابية وفي العادة، استخدمت مقاييس قراءة الكلمات غير الحقيقية لتقسيم مهارات التحليل الموبولوجي لدى الأطفال ومهارات قراءة الكلمات غير الشائعة لقياس تمييز الكلمات بصريا. يصف مسار تمييز الكلمة مصدرين محتملين لصعوبة تمييز الكلمة، وثلاث مجموعات محتملة من الأطفال الذين لديهم صعوبات في قراءة الكلمة.

استخدم الباحثون من تخصصات مختلفة مصطلحات مختلفة لتسمية مجموعات قراءة الكلمة الفرعية المحتملة. فعلى سبيل المثال، اطلق على الأفراد الذينواجهوا صعوبة في تحليل الكلمات غير الحقيقية ولكنهم لم يواجهوا صعوبة في قراءة الكلمات غير الشائعة ذوي عسر القراءة «السمعي الصوتي» (audio-phonetic) (Ingram, 1964) أو العسر الصوتي (dysphonetic) (Boder, 1971, 1973)، أو ذوي عسر القراءة الموبولوجي (phonological dyslexics) (Coltheart, Patterson, & Marshall, 1980). Marshall & Newcombe (1973) أما الأفراد الذين أظهروا صعوبات معكوسة صعوبات في قراءة الكلمات غير الشائعة، ولكنهم لم يواجهوا صعوبة في تحليل الكلمات غير حقيقية، فقد أطلق عليهم اسم ذوي عسر بصري مكاني (visuospatial) (Ingram, 1964) أو عسر تحليلي (dyslexic) (Boder, 1971, 1973) أو ذوي عسر القراءة السطحي (surface dyslexics) (Coltheart et al., Marshall, & Newcombe, 1973) أما الأفراد الذين يواجهون صعوبات في المسارين فقد أطلق عليهم غير القادرين على القراءة (alexics) (Boder, 1971, 1973) أو ذوي عسر القراءة الشديد (deep dyslexics) (Coltheart et al., Marshall & Newcombe, 1973).

شارت الأبحاث ذات النتائج المتضاربة إلى أن التباينات لدى الفرد نفسه في مهارات قراءة الكلمات غير الحقيقية مقابل جداريات للكلمات غير الشائعة كانت سلبية وليست إيجابية. وفيه فإن الأطفال ذوي عسر القراءة لا يشكلون مجموعات فرعية متميزة ومن



التي مستوى القدرة القرائية، كان لا زال بالإمكان تصنيف ربع الانسحاب ضمن  
 دوي عسر القراءة الموبولوجي، عر أنه تم تصنيف طفل واحد ضمن مجموعة دوي عسر  
 القراءة السطحي أي أنه عندما قورن الأطلال دوي عسر لقراءة بالمجموعة، اصاب  
 خمسة في لمدره القرائية، تلاست بسلك كبير مجموعة عسر لقراءة السطحي وقد  
 دت نتائج مشابهة من مانيس وأخرون، Gustafson 2001, Manis, Seidenberg,  
 1999, Manis et al 1996, Doi, McBride Chang & Petersen, 1996. وبناء على هذه  
 النتائج، خلص ستانوفيتش ورفاقه إلى أن أفضل وصف لمظاهر عسر لقراءة السطحي قد  
 يكون اسحر التطوري. بعده أخرى، يطور لأطلال دوي عسر القراءة السطحي حسب  
 سدر لطبيعي، ولكن بوضرة أبطأ من أقرانهم. افترض ستانوفيتش أن عسر قراء =  
 سطحي يمكن أن ننجم عن عجز بسيط في المعالجة الفوبولوجية بالتزامن مع خيرة  
 قراءة غير كافية، بينما يعثر عسر القراء الموبولوجي اضطراب تطوري حقيقي حيث  
 يعاني الأطلال دوي عسر لقراءة الموبولوجية من عجز شديد في المعالجة الفوبولوجية  
 ويطور مهارات القراءة لديهم بالتزامن مع مسار مختلف.

وفت دليل آخر يدعم فكرة أن عسر لقراءة السطحي مرتبط بالتدريس و/ أو خيرة  
 القراءة قديمته دراسات الاسحابة للملاج وعلم لحيينات فتي دراسة ساسة للاستحابة  
 للملاج وحد فوليتينو ورفاقه أن بعض الأطلال دوي صعوبات لقراءة يمكن أن يعدلحو  
 من خلال برنامج علاج قصير المدى (Vellutino et al, 1996). ويمكن أن يكون هؤلاء  
 لأطلال الذين يعتقد فوليتينو ورفاقه أن لديهم عسر تدريسي أو متعلق بالخبرة (و ليس  
 يمكن أن يكون لديهم عسر معالجة فوبولوجية بسيط)، على الأقل متد حلون حرشاً مع  
 من صغوا ضمن عسر القراءة السطحي من قبل ستانوفيتش ورفاقه كشف هو سبر  
 وريانه مجموعة أخرى مقابلة من صغاف القراءة الذين يستنصى علاجهم و الذين  
 يدونه تطبق عليهم مظاهر دوي عسر القراءة الموبولوجي لأنه كان لديهم عسر في  
 نغطين لموبولوجي والمعالجة الموبولوجية، وبالمثل فحص كاسبير ودانا وحسن ووسون  
 1999, Castles, Datta, Gayan, & Olson) التأثيرات الحينية واسينية على مجموعات  
 المتربة لتفسير الكلمة. لقد تأثرت كذا المجموعتان شكن كبير بالعوامل الحينة واسينه  
 مع ذلك فقد كان أثر العوامل الحينية أكبر في عسر القراءة الموبولوجي، بينما كان  
 عوامل لمينة أكثر في عسر القراءة السطحي (see also Gustafson 2001)

يدعم من أن كثيراً من حالات عسر القراءة السطحي يمكن تفسيره من خلال  
 عسر الموبولوجي المبسط بالاشتراك مع صعب التدريس و الانسحاب حصره، لا به



يبدو أن واقع الحال لا يشير إلى أن لجميع مستطيعون. هناك نوع آخرى من عجز  
لمعالجة المعرصة يمكن أن تكون مشاركة هي مثل هذه الحالات. وجدت الدراسات الحديثة  
حول تعلم للكلمة المكتوبة عند الأطفال والمبالغين الذين أظهروا حصائص عسر لقراءة  
سطحي أن هؤلاء الأفراد كانوا أبطأ (وقل دقة) من أقرانهم لمطابقين لهم عمر و  
قرائيا في تعلم أشكال الكلمات المكتوبة الجديدة. حتى عندما يكون هناك تشابه في كيف  
Baey, Man's Pederson & Seidenberg, 2004, Romani, D  
النقص وبوجه Belta Tsouknida, & Olson 2008) هناك حاجة لمزيد من الأدلة، ولكن هذه نتائج  
تشير إلى أن أوجه المصور في مهارات المعالجة الإملائية أو البصرية يمكن ملاحظتها في  
حالات عسر لقراءة السطحي الأكثر بقاء.

**مجموعات صعوبات السرعة مقابل مجموعات صعوبات الدقة** فحص  
أباحون أيضا مجموعات فرعية من صعبى القراءة تم كسمهم عن طريق التنبؤ بين  
e.g, Aaron et al , 1999; Ad of et al , 2006; Lovett, 1987) (Lovett, 1987) الأطفال الذين يواجهون  
1987) على سبيل المثال، ميزت لوفيت (Lovett, 1987) الأطفال الذين يواجهون  
صعوبة في الدقة، بمعنى أن لديهم صعوبة في تحليل الكلمات بدقة، والأطفال الذين  
يواجهون صعوبة في السرعة، بمعنى أنهم كانوا في التحليل، ولكنهم كانوا أبطأ بشكل  
محموظ من أقرانهم الطبيعيين. طبقت لوفيت (1987) بطارية واسعة من اختبارات اللغة  
والقراءة والمهارات الأكاديمية على 32 طفلا يعانون من صعوبات في السرعة و 32 طفلا  
يعانون من صعوبات في الدقة و 32 طفلا يمثلون مجموعة ضابطة تم مطابقتهم مع  
المجموعتين الأخريين من حيث العمر الزمني والجنس ومستوى الذكاء. وقد أظهر الأطفال  
في مجموعة صعوبات الدقة المستويات الأدنى في الأداء في جميع المقاييس فقد وقرو  
في في عدد أكبر من أخطاء لقراءة، وقرأوا بسرعة أبطأ وأظهروا استغناء قراء  
المحفوظين الأخريين. كما أظهروا عجزا في المعرفة الصرفية و لنعوبة، كما كانوا بطيئين  
في مهمات التسمية لتلفائيه السريعة. وفي المقابل، واجه الأطفال في مجموعة صعوبات  
السرعة صعوبات في بعض الحواب، فقد كان أداؤهم مشابها لأداء المجموعة الضابطة  
في تحليل ودقة قراءة الكلمات بصريا، ولم يظهروا اختلافات كبيرة في مهارات  
الاستيعاب. وفيما يتعلق بقدرات اللغة اللغوية، كان هناك تشابه بين مجموعة صعوبات  
السرعة ومجموعة القراء الطبيعيين باستثناء جانب واحد، فقد كان الأطفال في مجموعة  
صعوبات السرعة أبطأ بشكل ملحوظ في المهمات التي تفسر التسمية اللغوية السريعة  
لأرالت الأسباب التي تؤدي إلى عجز في سرعة القراءة غير واضحة في الوقت الحاضر.



هذا لا يكون نقص الاطمال لذين يعانون من صعوبات السرعة قد حصوا على حصره  
 وهذه هي القراءة. وقد يكون هذا صحيحاً على وجه خصوص بالنسبة للاطفال الذين  
 يصابون بمشاكل عجز السرعة عندهم مؤجراً ونظر لأن لنمسر التقائى بكلمة بمراد مع  
 الله رب فقد يكون نقص هذه الحيرة السبب في تراجعهم حيث رمالهم لتسعين في  
 سرعة تمييز الكلمة. وقد تكون مشاكل سرعة في القراءة مرتبطه بعجز في الاسترجاع  
 ببولوحي بيدون نذنج لوفيت (1987) يؤكد مشاكل سرعة التي يعاني منها هؤلاء  
 النقص في الاسترجاع لسرعة للاسماء منطوقه. ذكر ولف وسوزر وول (Wolf  
 & Bowers, 2000) وجود ارتباط بين سرعة القراءة بسرعة لتسمية وساء  
 من نتائج التي سندكرها تالياً، فإننا نعرض أن صعوبات اللفظ و/أو الاستيعاب التي  
 يمكن أن تسبب عجزاً في السرعة.

بالرغم من إمكانية العثور على أطفال دقيقين في القراءة ولكنهم يصابون عجزاً يوح  
 في وقت الحاضر دليل يذكر على أن عجز سرعة، بحد ذاته، يمكن أن يؤدي حقيقة  
 إلى فشل في الاستيعاب. لقد فحصنا مؤجراً مجموعات فرعية لأطفال لديهم صعوبات  
 في سرعة و/أو استيعاب سمعي في لصفوف الثاني والرابع ولناص مستخدمين  
 مجموعة بيانات واسعة وصمت سابقاً في هذا الفصل (Adlof et al. 2006) وهي هذه  
 الدراسة تم تصنيف لأطفال على أنهم يعانون من عجز سرعة "إذا كان أدؤهم يريد  
 عن رتبة المئوية الأربعين في اختبار دقة الكلمة المفردة المقن ودون الرتبة المئوية  
 الخامسة والعشرون في اختبار الطلاقة في قراءة النصوص المقن وقد تم اختيار ما  
 يزيد عن 500 فصل في كل صف، أظهر بين 19-37 فقط منهم عجزاً في سرعة في أي  
 من الصفوف. وقد استخدم مصطلح "عجز سرعة محدد" للإشارة إلى هؤلاء الأطفال  
 الذين حصلوا معايير عجز السرعة وحصلوا على رتبة مئوية تزيد عن الأربعين في مجموع  
 مفسر الاستيعاب السمعي. لقد كان انتشار عجز السرعة المحدد أقل من ذلك، فقد كان  
 بين 10-17 صفلاً ممن انطبقت عليه هذه الصفات في أي من الصفوف الثلاثة لقد  
 كان معدل صعوبات استيعاب القراءة عند مجموعة عجز سرعة أقل نسبياً، وهم من  
 الصف. وقد أظهر جميع لأطفال في مجموعة عجز سرعة المحدد مهارة استيعاب قراءة  
 كافية ولم يسجل أي طفل درجة أقل من الرتبة المئوية الخامسة والعشرون في استيعاب  
 القراءة في أي من الصفوف. وعليه، فمن بين ما يزيد على 500 طفل حصرنا في مراحل  
 خمسة مختلفة، لم نجد أي دليل بأن القراءة المصنفة، غير أنها دقيقة مرتبطة بصعوبات  
 استيعاب القراءة، إلا إذا وجدت صعوبات لغة نطقية

مع تقديم دليل توافقي في دراسة حديثة لأطفال براوحت إعمارهم بين 4 و 5 سنة يملك  
 من حجر محدد في استيعاب القراءة، (Levine & Mahone, 2009) وجدت كتع ورفاقها أن الأطفال ذوي عجز استيعاب القراءة المحدد لا يحصلون  
 عن المرء الطبيعي في اختبارات سرعة ودقة قراءة الكلمات المبردة والكلمات  
 الحقيقية لقص. ومع ذلك، كان الأطفال ذوي الاستيعاب المحدد أبطأ من أقرانهم الطبيعيين  
 في قراءة النصوص المتواصلة تشير هذه النتائج إلى أن صعوبات الاستيعاب بعدد  
 يمكن أن تؤدي إلى إبطاء السرعة أثناء قراءة النصوص المتواصلة وهكذا فإن  
 هذه الأحداث قد جعلت تدور دورة كاملة، وبصل إلى طريقة تقسيم مجموعات  
 التي قرحتها في هذا الفصل، اعتماداً على التمييز بين مهارات قراءة الكلمة وفي  
 الاستيعاب السعي. سقدم في الأجزاء المتبقية من هذا الفصل قتراحت لتطو  
 المجموعات الفرعية في الممارسات الحثية و لإكلينكية والتربوية.

### دمج المجموعات الفرعية في البحث والتطبيق Combining Subtypes in Research and Practice

في الأجزاء السابقة، وصفت أنظمة تصنيفات عدة للأطفال ذوي صعوبات قرح.  
 وبالرغم من عرضها متفردة، إلا أن هذه الأنظمة تتقاطع بشكل كبير. ومن لأقص  
 بدا نموذج بطلره البسيطة الذي يقسم ضعيفي القراءة إلى ثلاث أنواع فرعية ساب  
 عسر قراءة وصعوبات لقراءة المختلطة وعجز الاستيعاب المحدد. يعاني الأطفال  
 صعوبات القراءة المختلطة وعسر القراءة من عجز في تمييز الكلمة، وهكذا يمكن  
 بأنهم بشكل رئيسي ذوي عسر قراءة أو عجز فونولوجي، تبعاً لجواب القوة والصف  
 النسبية لديهم في تحيل الكلمات عبر الحقيقية وقراءة الكلمات عبر السانف. وبما  
 يو جهون صعوبة في دقة تمييز الكلمة، يتوقع أن يكون معدل سرعة القراءة لديهم  
 من الأصفال الطبيعيين. وشترت الأطفال ذوي صعوبات القراءة المختلطة والأطفال  
 عجز الاستيعاب المحدد أيضاً في معدل سرعة أبطأ في قراءة النصوص المتواصلة  
 لصعوبات الاستيعاب لديهم.

وبما يلحق نظام التصنيف لمشترت هذا تأييداً من بعض الدراسات فلا  
 ضرورة للتحقق من صحته عملياً. وهناك حاجة للمزيد من الدراسات السامف  
 ومقاربه المجموعات الفرعية بصعيفي القراءة حتى مثلاً بحاجه لمعرفة ما  
 الاصل ذوي صعوبات القراءة المختلطة يظهرين خصائص في قدرات عسر  
 ولما حة الفونولوجية مشابهه لأصفال عسر القراءة وبالرغم من أن بعض

بحث في أدبهما متشابهان (Elis et al 1996 Felton & Wood, 1992, Share, 1996, Stanovich & Segel, 1996). لا زالت هناك حاجة لمزيد من الدراسات يمكننا - بحث. على سبيل المثال، أنه سبب عجز الأطفال في اللغة، قد يظهر الاطمان ذوي صعوبات القراءة المحتلطة صعوبات خاصة في استخدام السياق لتطوير مهارات بصرية. نتيجة لذلك، يرجح أن يظهر هؤلاء الأطفال مظاهر عسر قراءة سطحية وهناك حاجة مزيد من البحث أيضا للتحقق من العلاقة بين سرعة القراءة والاستيعاب. أي، هل يجب أن نركز على سرعة كمؤشر على الاستيعاب، أو، بدلا من ذلك، هل يجب أن ينظر إليها كإحدى السمات؟ هل عجز السرعة المحدد، هذا الذي يظهر في عياد مشاكل الاستيعاب يعني يتصلب علاجيا، إذا كان استيعاب القراءة لم يتأثر؟ كما نحتاج أيضا أن نقارن بين الأطفال ذوي عجز الاستيعاب المحدد والأطفال ذوي صعوبات القراءة المحتلطة. هل يظهر هؤلاء الأطفال عجزا متشابهًا في الاستيعاب السمعى؟ هل هناك مجموعات فرعية ضمن هذه المجموعات؟ الاستيعاب السمعى عملية معقدة تتألف من عمليات لغوية ومماهيمية وما إلى ذلك معرفية في الوقت الحاضر. لا يبدو أن هناك أنواع فرعية متحاسة من صعوبات الاستيعاب السمعى (Catts et al, 2006, Nation et al, 2004). ولكن هناك حاجة مزيد من البحث للتحقق من هذا الأمر.

فيما تعمق الدراسات المقارنة فهما لصعوبات القراءة، يمكن تطوير الحواب استيرية من خلال معالجة المتغيرات التي تهمنا بطريقة متصلة بدلا التصنيف القاطع. فمصيفي القراءة لا يتكلمون معا تبعًا لقدرات تمييز الكلمة لديهم ولكنهم بدلا من ذلك يتورعون بشكل متواصل عبر أعداد عدة. ويطبق الأمر نفسه على الاستيعاب السمعى والعوامل التي قد تؤثر. يمكن أن يقدم تصميم لبحث والتحليل لإحصائيه التي تمحصر العلاقة الخاصة بين القدرة القرائية وتمييز الكلمة والاستيعاب السمعى والعوامل المرتبطة بها (تغيرات المعرفية والبيئية) فهما أفضل لصعوبات القراءة.

### التطبيقات الأكلينيكية Clinical Implications

نوفر نظام التصنيف الذي عرضناه هنا تطبيقات أكلينيكية وتربوية. سيكون الممارسين يجمع فضل إذا ما أحدوا بالحسبان جوانب القوة والضعف لدى الأطفال فيم يتعلق الاستيعاب السمعى ودقة/سرعة تمييز الكلمة. وصف مشاكل القراءة والتخطيط لعلاجها. وقد انتقد ونقد إمكانية التحسن (Aaron 1991). يشير نظام تصنيفنا إلى أن صعوبات ذوي صعوبات القراءة يحتاجون لتقييم يتضمن مبادئ لتمييز الكلمات والاستيعاب السمعى والعمليات المعرفية ذات العلاقة. يمكن تقييم قدرات تمييز الكلمة

استخدام اختبارات مقننة كاختبارات ودكوك لا تقن الصراء - معدلة ومعدثة مقياساً (Woodcock 1998). يقدم بطارية اختبارات هذه تقيماً لقدرات الأطفال استلثه بقراءة كلمات حقيقية وغير حقيقية. ويمكن دعم هذه الاختبارات بقوائم كلمات غير شائعة لتقييم لقراءة من خلال المسار البصري (see Mans et al., 1996). [يمكن استخدام المقاييس وبطارية الاختبارات المقننة التي أصدرتها كلية الأميرة ثروت بقياس قدرات الطلبة في الاستيعاب لسمعي ودقة/سرعة تمييز الكلمة] يجب أن تتيح هذه المقاييس المجال للممارسين لكشف التباينات بين قراءة الكلمات غير الحقيقية والكلمات غير الشائعة ومع ذلك. يجب جمع البيانات المعيارية المحلية للإفادة بشكل أكبر من هذه التباينات (Stanovich et al., 1977). وقد تكون هناك حاجة أيضاً لأحد مقياس وطلاقة تمييز للكلمة بعين الاعتبار. ناقشت العتبية وزملاؤها في الفصل الخامس طرقاً محتملة لقياس هذا بجانب من تمييز الكلمة وقد قدموا أفكاراً أخرى لتقييم تمييز الكلمة وعملات اللغة ذات لعلاقة (مثلاً. الوعي الفونولوجي)

شير نظام تصنيفياً أيضاً إلى وجوب أن يصممن تقييم قدرات القراءة تصنيفاً لسرعة الاستيعاب السمعي للأطفال ويمكن أن يتضمن ذلك استخدام مقاييس تقنيته تستخدم لتقييم استيعاب المرددات والمعرفة السحوية (Bishop 2003, Carrow-Woolfolk, 1999, Dunn & Dunn, 2007, McGee Ehner, & DiSimon, 2007) كما تتوفر الاختبارات المعيارية بقياس استيعاب النصوص الشفوية المطبوعة (Newcomer, 2001; Seme, Woodcock, 1991; Wiig, & Secord, 2003, Wechsler, 2009) كما يمكن أيضاً استخدام مقاييس محكه المرجع كمحرون القراءة المتنوعي-5 الذي يُقدّم شمولياً (Les. e Caldwell, 2010). تشير أبحاث حول أنواع القراءة إلى أنه قد يكون من الضروري قياس الاستيعاب السمعي والمرددات لعلاقة عند الأطفال المعرضين للخطر من ظهور مشاكل القراءة. تذكر أن أكثر من نصف الأطفال ضعيفي القراءة في الصممين بريا وإشامن الدين لديهم عجز استيعاب محدد لا يتم تصنيفهم كضعيفي قراءة في الصم الثاني وعليه. يحتاج الممارسون، لكشف الأصائل ذوي عجز الاستيعاب المحدد في الصم لتأني أوقيل ذلك. إلى فحص القدرات اللفوية لهؤلاء الأطفال.

أيضاً يجب أن يساعد النظام المقترح الممارسين في التخطيط لبرامج العلاج يجب يشير هذا النظام إلى أن الأطفال ذوي عسر القراءة والأطفال ذوي صعوبات القراءة محتطة يشركون في الحاجة للعلاج الموجه لقدرات تمييز الكلمة ومع ذلك قد يبين العلاج تبعاً لمشاكل محددة عند ضعيفي القراءة في تمييز الكلمة (مثلاً. تحليل الكلمة

[illegible]

عن ابن بركر العلاج للأطفال ذوي صعوبات التعلم والاستيعاب المحدود في اللغة العربية  
من خلال الملاحظة على مهارات الاستيعاب. معرفة حدود قدرات التعلم في اللغة العربية  
معرفة أي أنواع برامج علاج الاستيعاب أكثر فاعلية مع مجموعات مختلفة من  
الطلاب. أن تتضمن برامج علاج تحسين مهارات الاستيعاب في اللغة العربية مع خبرات  
تدريس في تركيز على زيادة المعرفة المتروكة في معرفة لغوية وسمعية في اللغة العربية  
معرفة في تحسين المعرفة بتنظيم وتنظيم وتنظيم وتنظيم وتنظيم وتنظيم وتنظيم وتنظيم  
في المعرفة لمساعدة على الاستيعاب في اللغة العربية. معرفة في اللغة العربية في اللغة العربية  
معرفة في اللغة العربية في اللغة العربية في اللغة العربية في اللغة العربية في اللغة العربية في اللغة العربية

## المراجع

- [illegible]



- of Speech Language and Hearing Research 45 (1992) 37.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Identifying risk of future reading difficulties in kindergarten children: A sex-based model and its clinical implications. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 32, 38-50.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adair, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kasari (Eds.), *Communication disorders and reading disabilities: The language and reading connection* (pp. 25-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. (2003). Subgrouping poor readers: A basic reading disability versus language. *Learning Disabilities*, 30, 5-64.
- Catts, H. W., & Kasari, A. G. (Eds.). (2005). *Connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Catts, H. W., & Kasari, A. G. (Eds.). (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ceci, S., & Baker, S. (1978). Commentary: How should we conceptualize the language problems of learning disabled children? In S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive and neuropsychological studies in reading disabilities* (pp. 102-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Corkin, D. B., & Chhab, J. K. (1995). *Reading Theory and the role of reading instruction*. Baltimore: York Press.
- Craig, N. P., Pearson, K., & Martin, J. (Eds.). (1989). *Deep dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cronin, M. (1974). *The dyslexic child*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Cuddeback, L. L., Martin, A., Cole, C. A., Levine, T. M., & Mather, K. L. M. (2009). Effects of fluency and accuracy on reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 34-54.
- Das, J. P., Mensink, D., & Mishra, K. (1991). Correlates of success separating good and poor readers when C is a factor. *Learning and Individual Differences*, 2, 41-49.
- Das, J. P., Mishra, K., & Kirby, J. R. (1994). Cognitive maturity of children with dyslexia: A comparison of two groups with high and average intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 245-252.
- de Jong, P. F., & van der Lely, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the level of oral reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 5-27.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1985). A comparison of two reading programs for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 264-271.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1987). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1989). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1991). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1993). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1995). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1997). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (1999). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2001). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2003). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2005). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2007). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2009). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2011). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2013). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2015). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2017). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2019). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2021). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2023). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeFries, J. C., & Kurland, N. (2025). *Reading disabilities: A comparison of two reading programs for language-impaired children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.





- [illegible]



- Panel on the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 62-68.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, B., & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Siegel, L. S. (1984). A longitudinal study of a hyperlexic child. *Hyperlexia as a language disorder*. *Neuropsychologia*, 22, 577-585.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 46-48.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Siegel, L. S., & Silver, S. (2005). Reading disability with special attention to gender issues. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 473-477.
- Silverberg, N. F., & Silverberg, M. C. (1967). Hyperlexia: Spontaneous word recognition skills in young children. *Epilepsia*, 8, 41-42.
- Snowling, M. (1981). Phenotypic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 45, 217-234.
- Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358-371.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track when poor readers become learning disabled*. Boulder, CO: Westview Press.
- Stage, S., Abbott, R. D., Jenkins, J., & Berninger, V. (2003). Predicting response to early reading intervention using general IQ, word reading, and language ability: Attention to oral and verbal IQ, word reading discrepancy, failure to value a discrepancy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 24-33.
- Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 54-77.
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence been abused? *Reading Research Quarterly*, 26, 7-29.
- Stanovich, K. E. (1997). Toward a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of Theory and Practice*, 2, 154-166.
- Stanovich, K. E. (2005). The failure of the make-whole discrepancy measurement continues to make the learning disabilities team a pseudoreality? *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 101-106.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., & Zolman, J. E. (1988). Two developmental hypotheses in reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 71-86.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). The phonological deficit hypothesis of reading disability: A representative-based test of the phonological deficit and difference models. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-33.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., & Castles, A. (1991). Converging evidence for phonological deficit as a subtype of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 83, 1-4-27.
- Sarkis, J. (1975). Reading failure: A language-based problem. *ASHA*, 17, 832-834.
- Stevenson, J., Graham, P., Breckin, G., & McLoughlin, V. (1987). A twin study of genetic influences on reading and spelling ability and disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 229-247.
- Stothard, K. K., Fletcher, J. M., LeBoucq, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). A test of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 464-518.
- Thomas, M. (1984). *Developmental dyslexia: Assessment and remediation*. London: Edward Arnold.
- Tombain, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 284-294.
- Torgesen, J. K. (1991). Learning disabilities: History and conceptual issues. In B. Wong (Ed.), *Controversies about learning disabilities* (pp. 3-37). Orlando, FL: Academic Press.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997). *Preventing reading disabilities: Results from 10 years of intervention*. Paper presented at the National Scientific Study of Reading Conference.
- van der Weide, A., & Zegers, F. E. (1985). Reading disability revisited. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 3-9.
- Verjano, F. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Verjano, F., R. Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (1990). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 223-238.
- Verjano, F., R. Scanlon, D. M., Spay, E. R., Small, A. G., Cien, R. P., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a variable.



## الفصل الرابع

### أسباب صعوبات القراءة

### Causes of Reading Disabilities

عندما يعلم والد أو معلم بوجود صعوبة لدى طفله، فإنه يُصر على معرفة سبب المشكلة إن تقدم إجابات حول مسببات صعوبات القراءة مهمة صعبة خاصة مهارة معقدة يصعب فهمها لأصطوانات لمي قد تحدث أثناء اكتسابها ومع ذلك فقد دامت الأبحاث بعض الأهمية المتعلقة بأسباب صعوبات القراءة تسير هذه الأبحاث إلى أن صعوبات القراءة هي نتاج تفاعل عوامل داخلية وخارجية ترجع لعوامل داخلية إلى العمليات الداخلية التي تعتمد على الطفل، بينما تهتم لعوامل خارجية بصعوبات يشهدها شدة التعريفات على الطبيعة الداخلية أو لتنبؤه لصعوبات القراءة وقد كانت دراسة العظمى من الأبحاث التي أُخبر مدعوه بالبحث لاكتشاف سبب لسوء مشاكل القراءة، ونتيجة لذلك، تسير معظم الدلائل إلى أهمية العوامل السلوكية في تطور القراءة واصطواناتها.

يبدو أن لعوامل الخارجية تلعب أيضاً دوراً في صعوبات القراءة ومعظم الدراسات تستنتج بشكل عام عوامل كعدم الخبرة في القراءة والكتابة أو عدم كفاية التدريس كأسباب لصعوبات القراءة. إلا أن معظم الألمان الذين لديهم صعوبات في القراءة يعانون من نقص في الخبرة أو التدريس وقد يكون هذا النقص لسبب لا أولي لمشاكل القراءة، وقد يكون النقص نتيجة ثانوية لعوامل داخلية.

### الأسباب الخارجية لصعوبات القراءة

### EXTRINSIC CAUSES OF READING DISABILITIES

يحتاج الأطفال إلى التعرض للغة المكتوبة وإلى تعليم مباشر متعلق بكيفية التعامل مع الأعمال المكتوبة كما يحتاجون إلى فرص لممارسة مهاراتهم معرفية لكي يتعلموا كيف يقرأون (Adams, 1990). ولن يصبح لأطفال قارئيين محترفين من دون تعليمهم وتدريبهم.





بالرغم من أن غياب قراءة الكتب - خلال سنوات ما قبل المدرسة لا بد من صعوبات القراءة - إلا أنه قد يكون بعد بعض الدور في مثل المراهقة. فعلى سبيل المثال قد يكون غياب الخبرة اللفظية والكتابية عاملاً حاسماً، وبخاصة بالنسبة للأطفال الذين لديهم عوامل خطر أخرى مثل الأطفال الذين يسمون بالـ "الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي-عائلي منخفض" أو أولئك الذين يعانون من مشاكل عامة قد يكون أكثر عرضة لصعوبات القراءة إذا لم يكن لديهم خبرات قرائية وكتابية معروفة.

### تدريس القراءة Reading Instruction

بطورٍ لأن إتقان مهارة اكتسب في معظمها من خلال التدريس في الاختلافات في نمط التدريس و/أو أحواله تؤثر بشكل واضح على تطور القراءة ومع ذلك فإن الدور الذي تلعبه العوامل التعليمية هي صعوبات القراءة غير مفهوم بشكل جيد. فالتعليم، كان الاعتقاد أن العوامل التعليمية تؤثر سلباً على صعوبات القراءة وبحكم التعريف فإنه لا توجد مشاكل تعليمية لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة. إلا أنه، وكما ذكر في الفصل الثالث نادراً ما تم تقييم هذه المحك الإحصائي بشكل دقيق. فقد حثت لعادته على افتراض تلقي القراء ضعيفي المستوى يتدربون للصعوبات في القراءة إذا ما كانوا في الصف المناسب لأعمارهم. غير أن هذه الإجراءات سمحت لتدابير مهمة في كمية وجودة التدريس الذي يمكن أن يتلقاه القراء ضعيفو المستوى.

تعتبر إطار الاستجابة للعلاج الذي تم عرضه في الفصل الثالث محاولة أخرى لاستبعاد عامل عدم وجود تدريس مناسب للقراءة كسبب لصعوبات القراءة (Fuchs & Fuchs, 1998, Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002). تدكر أنه، في إطار الاستجابة للعلاج، يتم تزويد الأطفال بتدريس صفّي نوعي للقراءة. كما يتم تقييمهم بشكل دوري لتحديد مدى تقدمهم. يُرَوّد الأطفال الذين يفشلون في تحقيق تقدم مضمول بتدريس إضافي للقراءة. ويمكن تقييم صعوبات القراءة لدى الأطفال فقط بعد فشلهم في تحقيق تقدم مناسب. بالرغم من تلقيهم بتدريس إضافي في القراءة وعليه، قد تتمكن طريقة الاستجابة للعلاج من الحد من عدم كفاية التدريس أو استبعادها كسبب لصعوبات القراءة.

بعد حاء الدعم الأولي لأهمية إطار الاستجابة للعلاج في استبعاد عجز التدريس من الدراسة التي قام بها فيلوتينو وملاؤه (Scanlon & Vellutino, 1996, 1997, Vellutino et al., 1996) فقد احتسروا في دراسة طويلة وواسعة دور ضعف التدريس في صعوبات القراءة. فقد وجدوا

أن هناك 151 طملاً من عينة مؤلفة من 1400 طلم روضة يداومون في مدرس متوسط دنيا ومنوسطة عنيا كانو عرضة لخطر صعوبات المرء اعتمدا على صعبه . تجم فر احتيار تعبير الحروف (Scanlon & Ve utno, 1996, 1997). صاعه إلى مدرسه فمض اصقت محكات الاستبعاد لني لم ينضم إعاقات حسية أو ذهنية على هؤلاء الأصم لقد قدم الباحثون بمراقبة صمة لتقييم طبيعة لتدريس القرشي والكتاني الذي كان يش هؤلاء الأطمان. فعلى سبيل المثال، لاحظ الباحثون المواد التي استخدمت (مثلاً لكتس الحروف البعة المنطوقة) والأنشطة التي شارك الأطفال فيها (مثلاً، بصر اخررة بصر بالمزيم تسمية لحروف) والاستجابات المتوقعة من الاطفال (لقرأة، لكتبه بصر وقد تمت متابعة اسناكس فيما بعد في الصف الأول، حيث تم تقسيمهم إلى قرأة- حيدس وعاديس وصعفاء اعتمدا على تصنيف المعلمين لهم واخبارات لقرأه استحصية لقد أسارت المقارنات بين لمجموعات إلى أن لأطمان لدين كانوا عرصه للحظر ودرن أصبحوا قرأء حيدس قد تلقو مريدا من المدرس في تحليل الحوائب لسيوية (بصوت والتهجئة) للغة المنطوقة والكتوبة مقارنة بما حققتهم المجموعات الأخرى ومع دل ب بعنف مجموعات القرأء في مغيرات مثل الوقت لذي تم قضاؤه في قرأة بصوص في مناقشه معاني لكلمات وقد حلص الباحثون إلى أن الصروقات في التعلم تحدتيد إن كان سبكون لدى لأطمان المعرضين للحظر صعوبات قرأة من عدمه.

لقد حاء مريد من الأدلة المباشرة حول الدور الذي تلعبه المتغيرات التدريسية في صعوبات القرأة من مكون آخر من هذه لدراسة لطولية (Ve utno et al, 1996) فقد قدم هيونيسو ورملاؤه، كجرء من دراستهم، تدريساً علاجياً للأطمان اسبر كان يعانون من مشاكل كبيرة في امرأة هي مصصف الصف الأول الاساسي لقد كان ده هؤلاء الأطفال ضمن الرتبة المثنية 15 أو أقل في احتيارات القرأة التحصيلية كما انطبقت عليهم محكات استبعادية تقليدية خاصة بصعوبات القرأة. فقد تنق لأطمان في الفصل الدراسي الثاني من الصف الأول لأساسي تدريساً هردياً يومياً (بصص سنة للجلسة) لمدة لا تقل عن 16 أسبوعاً (عادة 70-80 جلسة). وقد كان لاعتقاد ان هذا التدريس العلاحي يمكن أن يكون كافياً للتخلص من مشاكل القرأة لدى هؤلاء الأطمان لدين يعانون من نقص في الخبرة أو التدريس، ولم تكن مشاكل داخلية وحد هيونيس ورملاؤه أن 67% من الأطفال ضعيفي القرأة قد حصلوا بعد التدريس العلاحي عن درجات قرأة ضمن المعدل الطبيعي أو أعلى منه بقليل في حتبار ب القرأة التحصيلية وقد حلصوا إلى أن هناك كثر من لأطمان ممن تنطبق عليهم محكات الاستبعاد المشتقة

صعوبات القراءة ليس لديهم مشاكل داخلية ولكنهم لم يتقوا تدريساً كافياً أو لم سح بهم لمرصة لتعلم القراءة

تكرر فيونينو ورملاؤه حديثاً استبح نفسها في دراسة حرة قامت بكسب فصل لروضة المعرض للخطر (Velino Scanlon Sma & Fanue, 2006) في هذه الدراسة تلقى الأطفال المعرضين للخطر تدريساً ضمن مجموعات صغيرة بواقع يومين إلى ثلاثة أيام أسبوعياً خلال ستة ابروصة وبداية الصف الأول وقد تقرر أن 50% منهم لم يعودوا عرضة للخطر أما الأطفال الذين بقوا عرضة للخطر فقد تلقوا تدريساً قريباً صافياً أثناء دراستهم في الصف الأول. وكان أداء ما يزيد على نصف الأطفال الذين تلقوا تدريساً صافياً في الصف الأول ضمن المعدل الطبيعي في الصف الثالث. بره حرة استنتج اباحنون أن تقديم تدريس صافياً (في الروضة فقط أو في ابروصة و نصف الأول) قد ساعد على التمييز بين الصعف اسبحم عن نقص بحيرة وادى بمكن علاجه بسهولة والضعف البيولوجي الذي يمكن أن يكون علاجه أكثر صعوبة

وبالرغم من إشارة هذه الدر ساب الى أهمية العوامل ابحارجية في صعوبات القراءة، فإن سحلاص استنتاجات قوية سيكون فر را متسرعا. إن وجود دليل على أن لتدريس يمكن أن يحسن لقراءة لا بعض بالضرورة أن مشاكل نقص تدريس أو بحيرة هي السبب في مشكلة لقراءة في اامقام الأول. فالأطفال الذين يدعون من مشاكل في المعالجة عيولوجية أو أية مشاكل داخلية أخرى يمكن أن يستفيدوا نصا من التدريس ولدعم ستاحدهم فقد بين فيونينو ورملاؤه (1996 2006) أن لدى صعيص القراءة اسبح ص مائلحتهم مشاكل أقل في المعالجة العوتولوجية من صعيص لقراءة اسبح كان علاجتهم صعب. ومع ذلك، هناك احتمال بوجود مشاكل بسيطة في المعالجة عيولوجية لمشكل داخلية أخرى قابلة للعلاج لدى بعض صعيص القراءة. صافيه الى ذلك، فإن من غير المعلوم حتى الان ما إن كان الأطفال الذين استجابوا للتدريس الاصلا سيحافظون على مهارتهم على المدى البعيد. من الواضح أن هناك حاجة لمزيد من لبحث لتفهم دور صعيص التعليم في صعوبات القراءة.

### ماتيو ماثيو Matthew

بالرغم من أن ابحراسات لم تثبت شكل فاطع بأن لعوامل ابحارجية تلعب دوراً رئيساً في صعوبات القراءة، فمن الممكن أن تؤدي الى بقاء مشاكل القراءة كما هي، أو صافيتها في بعض الحالات وفي الحقيقة، لقد حادل البعض أن تصنيف الأطفال صعيص

قراءة يمكن أن تشير هي النفس مجموعة من المشاعر السلبية التي قد تؤثر على القراءة (Co.e, 1987, Spear-Swerling & Sternberg 1996) وفق سبير سويرلينج وستيربيرغ (1996) على أن وضع الأطفال ضمن مجموعات ذوي القدرات المحدودة مجموعات علاج لقراءة أو في صفوف التربية الخاصة يمكن. بعد ذلك، أن يحدد مستوى إصاحبة في القراءة. فعلاها ما تكون توقعات المعلمين و أولدين من الأطفال في مجموعات ذوي القدرات المحدودة أو مجموعات لقراءة الخاصة منحصصة. كما أن قدرتهم من المدرس المحدودة لن يقدموا لهم إلا اقليل من الدعم، كما أن يعرض ضعفيهم للنحدي سيكون محدودا وسيكون الحافز للقراءة أقل لدى هؤلاء الأطفال وقد يكون لديهم مشاكل إصغائية وسلوكية أخرى. لقد جادل سبير - سويرلينج وستيربيرغ بأن هذه تدريس يمكن في الحقيقة أن تقود إلى تلقي الأطفال تدريسا وتدريباً أقل في القراءة ومن ثم يمكن أن يتراجع مستوى هؤلاء الأطفال أكثر فأكثر عن مستوى أقرانهم.

لقد استخدم ستانوفيتش (Stanovich, 1986, 1988) مصطلح "تأثير ماثيو" Matthew effects لوصف الآثار السلبية المرافقة للمشاكل في القراءة. لقد جاء هذا المصطلح من مقالة في إنجيل ماثيو تتحدث حول كيفية ازدياد الأغنياء على فقر الفقراء. فقد جادل ستانوفيتش بأن عوامل مثل التوقعات المنخفضة والممارسة المنخفضة والصعوبات الدافعة تؤدي إلى تعرض هؤلاء الذين يبدأون بداية بطيئة لسلسلة من التأثيرات وصف سبير - سويرلينج وستيربيرغ (1994) هذه العوامل بأنها كالمستقيم فقد ذكر، أنه "عندما يدخل الاطفال مستقيم التوقعات السلبية واندفاعية المنخفضة في القراءة المحدودة، فقد يكون من الصعب عليهم العودة للطريق الصحيح".

هناك أثر واحد على وجه الخصوص ذو علاقة بتأثير ماثيو هو مشاكل اللغة. فمن القراء مصدر أساسي للمبررات الجديدة والنحو المتقدم ومعرفة قواعد نحوية فإن الأطفال الذين لا يقرءون بشكل كاف سوف سألحرون عن أقرانهم في تعلمهم (e.g., Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase and Kaplan, 1998) وكنتيجة لحيرتهم اللغائية المحدودة، سيماني الأطفال ضعيفي القراءة الذين لديهم اضطرابات لغة تطوري بالضرورة من مشاكل في اللغة

## الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة

## INTRINSIC CAUSES OF READING DISABILITIES

تعد الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة من أكثر الأسباب شيوعاً في تفسير أسباب صعوبات القراءة. وقد تمت دراسة الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة في العديد من الدراسات، وقد تمت دراسة الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة في العديد من الدراسات، وقد تمت دراسة الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة في العديد من الدراسات.

## Genetic Basis الجينية

تعد الجينات من الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة. وقد تمت دراسة الأسباب الجينية لصعوبات القراءة في العديد من الدراسات، وقد تمت دراسة الأسباب الجينية لصعوبات القراءة في العديد من الدراسات، وقد تمت دراسة الأسباب الجينية لصعوبات القراءة في العديد من الدراسات. (Halgren, 1950) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية. (Frued, Guthrie, Childs, Abbey, & Childs, 1976) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية. (Giger Pennington, & DeFries, 1991) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية. (Boots et al., 2010, Pennington & Leffly, 2001) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية.

تعد الجينات من الأسباب الجوهرية لصعوبات القراءة. لا يمكن أن يكون لها تأثير مباشر على تطور اللغة، ولكنها قد تؤثر على تطور اللغة من خلال تأثيرها على تطور اللغة. (DeFries & Alarcon, 1996) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية. (Light & LeFries, 1999) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية. (Light & LeFries, 1999) أشار إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن أسباب جينية.

أن وجود صعوبة قراءية عند أحد طفل في التوأم تكون لدى الآخر صعوبة قراءية. بعض الباحثين معيّن ظهور صعوبة القراءة في التوائم غير المتطابقة فهو 40% وبالرغم من ذلك، النتائج تدعم فرضية أن صعوبات القراءة مورثة. إلا أنها تشير أيضاً إلى أن الحبيبات لا تعمل بمفرده. فزمن ظهور المشكلة هي التوائم المتطابقة بعيدة جداً عن سببها. مما يشير إلى وجود عوامل غير لحبيبات تسهم في تطور القراءة. وبعبارة أخرى، فإن محدودية حبيبات / صعوبات القراءة لدى الفرد لا يفسر بأنه سببها من مشاكل هي المراد. ولكنها تعني أن احتمالية وجود الاضطراب لديه أعلى بكثير.

قدمت دراسات التوائم الحديثة رؤى مثيرة حول الصعوبات بين العوامل الحبيبية والعوامل البيئية. كالمدرسة في تفسير مخزونات القراءة والكتابة. مثلاً، درس سموييلسون وملازم مهارات القراءة والكتابة الناشئة والمبكره ضمن دراسة طولية لمدة سنتين لتوائم في مرحلة قبل المدرسة من الولايات المتحدة وأستراليا واسكتلندا (Samuelsson et al, 2007) في اسكتلندا لا يبدأ الأطفال التعليم الرسمي حتى سن السابعة (الصف الأول) حيث يبدأ الأطفال في الولايات المتحدة وأستراليا المدرسة في الروضة في اسكتلندا معناه الروضة مقرر على المستوى الوطني ويدأوم جميع الأطفال في المدرسة مدة سبع سنوات. سواءاً في الولايات المتحدة، سيتم تقرير منهج الروضة محلياً، وهو أكثر تنوعاً. وبذلك معظم الأطفال في أعيان نصف يوم في الروضة. وقد كشفت التحليلات للمساهمات الحبيبية والبيئية لمهارات القراءة والكتابة الناشئة أبعاداً مشابهة إلى حد كبير في بعض ثلاث فاعول الحبيبية تسهم بشكل كبير في الوعي الصوتي والتمسك السريع والذاكرة الشفوية. بينما تسهم البيئة المشتركة بقوة في المبررات والمعرفة بالأحرف المطبوعة. كشفت التحليلات لمهارات القراءة والكتابة في نهاية الروضة فروقات بين العينات الأمريكية والاسترالية (لم يتم تحليل العينات الاسكتلندية لانهم لم يكونوا متحققين بالمدرسة بعد). ففي العينات الاسترالية، كان هناك تأثير حبيبي أكثر مباشرة على أقل مقارنة بالعينات الأمريكية. وقد اقترح الباحثان أنه يمكن تفسير ذلك من خلال الكمية الأكبر من الخبرة القرائية والكتابية وزيادة الممارسة التعليمية باستمرار. وبذلك للأصنام الاستراليين ممارس بأفضل الولايات المتحدة.

فحصت دراسة أخرى أحرها سترل وملازم دور الحبيبات والبيئة في تطور مهارات القراءة بين مرحلة الروضة ونصف الثاني في تينة توائم في أوهايو (Petni et al, 2010) وبالرغم من أن تقديرات التأثير تتنوع بين المقاييس المختلفة لمهارات القراءة والكتابة. إلا أن النمط العام للنتائج بين جميع المقاييس يشير إلى أن الحبيبات تؤثر على

الأول وقد قللت هذه النتائج من دور البيئة ولتدريس في المسارات الصورية  
معرض حينا يحظر صعوبات القراءة.

أما بخصوص بيئات من دراسات الأسرة لتحديد ما إن كانت صعوبات القراءة  
موروثة أم مكتسبة، فإن نتائج من دراسات متعددة (Pennington et al., 1991) فلا تعتمد  
على ذلك عدد من الحينات تعمل معاً بشكل تراكمي للتأثير على القدرة  
على القراءة (Pennington & Gilger, 1996; Plomin & Kovas, 2005). وتدعي الحين  
من نتائج "موضع السمة الكمية" (quantitative trait loci (QTLs) يكمن أن يكون  
من مجموعة من هذه الحينات تأثير بسيط على القراءة، ولكن هذه التأثيرات التراكمية  
تصبح مع الحينات الأخرى أكثر أهمية وعلى العكس من اضطرابات الحين المنفرد الذي  
يظهر وجود الحين حدوث الاضطراب، فإن الحينات التراكمية (QTLs) تؤثر على  
تدريج صعوبات القراءة، ويعتقد أن الأفراد الذين لديهم هذه الأشكال المفصلة  
من جينات لديهم ميزة بيولوجية لتعلم القراءة يساهم في أن يكون الأفراد الذين لديهم شكلاً  
من مصفوفة من هذه الحينات معرضون لحظر صعوبات القراءة وبالطبع، فإن هذه  
الحينات ليست مخصصة للقراءة (Plomin & Kovas, 2005) فالقراءة قدرة إيسانية  
حيث سببا ولا يوجد لها شيفرة خاصة ضمن حيناتها لكن بعض الأبحاث ترى بأن  
حساب المرتبطة بالقراءة هي تلك الحينات التي ترمز لقدرة المعالجة الفونولوجية، أي  
التي تستعمل عن فك ترميز الكلمات (Byrne et al., 2002). كما رأيت أبحاث أخرى  
تبحث المسئولة عن صعوبات قراءة الكلمات ولصعوبات الفونولوجية يمكن أن تختلف  
من حيث المسئولة عن مهارات اللغة المنطوقة غير المتعلقة بالفونولوجيا والاستيعاب  
(Bishop, Adams, & Norbury 2006, Keenan Betjemann Wadsworth  
.DeFries, & Olson 2005).

بما يخص الحتام، عملت الدراسات على تحديد الكروموسومات التي تتضمن الحينات  
المرتبطة بالقدرة على القراءة/صعوبة القراءة (e.g., Grigorenko et al., 2001, Morris et al., 2003)  
وقد حددت هذه الدراسات مناطق في الكروموسومات 1 6 15 كما يمكن  
منها الحينات مهمة مرتبطة بالقراءة (Raskind, 2001 Wood & Grigorenko, 2003)  
أربعة جينات في هذه المناطق يحتمل أن تكون مسئولة عن صعوبات القراءة.  
Paracchini, Scerr, & Monaco (2003) (الطري ROBO1, DYX1C1 DCDC2 KIAA0330)  
وقد مسح ميرور وملاؤه ما يزيد على 100,000 محدد في DNA أو مجموعات



الحسّات (QTLs) للتحقق من ارتباطها بصعوبات القراءة وقد أشارت الدراسة التي أجراها Meabum Hariaar Craig (10 محددات DNA مرتبطة بشكل قوي بمحركات القراءة، Schakwyk, & Plomin 2008). وهي السنوات المقبلة سنتعلم بالتأكيد المزيد عن الأساس الجيني لصعوبات القراءة، الأمر الذي سيؤثر بدوره على الكشف المبكر عن هذه الصعوبات ووقاية منها.

### Neurological Basis الأساس العصبي

خطيت دراسة لدماع ودوره في صعوبات امراءة باهتمام كبير. وقد رأب التقدير لأثر أن الأطفال ذوي صعوبات امراءة يصغرون إلى السيطرة الدماغية للغة (Orton 1937) حيث يلعب نصف ادماع الأيسر عند معظم الأفراد دوراً مهماً أكثر في معالجة اللغة مقارنة بدور النصف الأيمن. افترض اورتون (1937) وباحثون سابقون آخرون أن نصف الدماغ الأيمن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة يشارك النصف الأيسر في السيطرة على اللغة (أي، سيطرة مشتركة) أو أنه [الأيمن] النصف المسيطر على اللغة وفي البداية اعتمد اساتحون على البيانات السلوكية كاليد التي ستستخدمها الفرد لاختبار يده المرضية حيث أن استخدام اليد اليسرى يرتبط أحياناً بالسيطرة المشتركة أو سيطرة النصف الأيمن فقد نظر إلى اليد المستخدمة على أنها وسيلة لفحص سيطرة نصف النصفية عند الأفراد ذوي صعوبات القراءة. ولكن هذا العمل لم يجد ارتباطاً ثابتاً بين اليد المستخدمة وصعوبات لقراءة (انظر Bryden, 1982 Bishop, 1990).

لقد استخدمت وسائل سلوكية أخرى لدراسة الفروقات في السيطرة الدماغية في حالات صعوبات القراءة. وتصنفت هذه الوسائل الاستماع المتزامن dichotic listening (Obrzat, 1979, Satz & Sparrow, 1970)، وفصل المجال البصري visual spatial field (Olson, 1973)، ودراسات اقتسام الوقت (Obrzat, 1979; Stellern, Collins, & Bayne, 1987). وقد كانت هذه الدراسات مليئة بالنتائج المتضاربة واشتراكات جاراتها (Obrzat, Hynd, & Boiek; 1986; Satz, 1977). ولكن معظم المراجعات لهذه الدراسات قد خلصت إلى أن الأدلة تدعم على ما يبدو وجهة النظر القائلة بأن الأفراد ذوي صعوبات القراءة، كمجموعة، يظهرون سيطرة دماغية يسرى أقل على لغة مقارنة بالقراء الطبيعيين.

فحص الباحثون أدمغة الأفراد ذوي صعوبات القراءة بشكل مباشر للعثور على دليل لوجود أشياء غير طبيعية. فعلى سبيل المثال، قام جلابوردا ورفاقه بمحوصات للأدمغة

منه سريخ حيث عدد محدود من الأفراد الذين تم تشخيص صعوبات قراءة لديهم (Galaburda, 1988, Galaburda, Corsiglia, Rosen & Sherman, 1987, Galaburda, Sherman, Rosen, Abortiz, & Geschwind 1985). وهناك ستنتاج من هذه أقتناسة من هذه الدراسات يتعلق بـ "المستوى الصدعي"، وهي منطقة تقع في النصف الصدعي في الدماغ يعتقد أن لها ارتباط بمعالجة اللغة (Foundas, Leonard, Gilmore, Fennell, & Herman, 1994). فقد ذكر حلابوردا أن حجم منطقة المستوى الصدعي أكبر في نصف الدماغ الأيسر عند الأفراد الذين لا توجد لديهم صعوبات قراءة من حجمها في نصف لدماغ الأيمن، ولكن حجمها متساوي في نصفي الدماغ عند الأفراد ذوي صعوبات القراءة ولم ينظر إلى هذا التشابه على أن حجم المستوى الصدعي في النصف الأيسر من الدماغ أصغر من الحجم الطبيعي، بل ينظر إلى حجم المستوى الصدعي في نصف الدماغ الأيمن على أنه أكبر من المتوقع.

كتب حلابوردا وفريقه أيضا وجود شذوذ في أدمغة ذوي صعوبات القراءة. وتضمن في الشذوذ وجود أعشاش من الأعصاب في مناطق من القشرة الدماغية، مع أنه يسر وجوده في هذه المناطق وقد رأى حلابوردا (1991) إمكانية وجود حلل في التشذيب العصبي الضروري بتنقية الشبكات العصبية وتصحيح الأخطاء لتطورية لدى الأفراد ذوي صعوبات اقراءة وقد يكون هذا الحلل مسئولا عن الحجم الرائد غير الطبيعي للمستوى الصدعي الأيمن وعن الأشياء استاذة في القشرة الدماغية أيضا.

نقد وفقر التقدم التكنولوجي وسائل إضافية لفحص الدماغ بشكل مباشر لدى الأفراد ذوي صعوبات القراءة. ومن هذه الوسائل صور الرنين المغناطيسي magnetic resonance imaging (MRI)، وهو أسلوب غير صار يستخدم محالا مغناطيسيا قويا وموجات راديو عالية لتردد لانتاج صور ثنائية أو ثلاثية الأبعاد عالية الدقة للدماغ. وهذه الصور أفضل بكثير من الصور التي توفرها تقنية أشعة إكس. وقد استخدم عدد من الدراسات صور الرنين المغناطيسي لفحص العلاقة بين التشابه في حجم المستوى الصدعي في نصفي الدماغ وصعوبات القراءة (Eckert et al, 2003, Hynd, Semrud-Clikeman, Lorys, Novey, & Elipulos, 1990, Leonard et al, 2002; Leonard & Eckert 2000, Robichon, Levrier, Farnarier, & Habib, 2000, Rumsey, Donahue et al. 1997). تشيرت هذه لدراسات إلى أن العلاقة [بين الدماغ وصعوبات القراءة] يمكن أن تكون غير نفعية مما كان يعتقد سابقا اعتمادا على فحوصات التشريح. أرجع ليونارد وإيكيرت (2000)، هذا التعقيد مرة أخرى إلى ملامح اللغة والإدراك عند المشاركين ذوي صعوبات

بقراءة. فقد لاحظنا أن النمط غير المتسبب في مستوى الصدء في هذه الحالة قد يكون  
معظم الأحيان عند الأفراد الذين تنطبق عليهم لأعرص متنوعة من صعوبات القراءة  
الذين يظهرون وصفا طبيعيا أو حتى اختلاف غير طبيعي إلى حد كبير في مستوى  
مصعوبات بصووية في قراءة الكلمات ومشاكل فونولوجية (Bond & Eckert 2008)

ذكرت دراسات أن هناك كثير من الصعوبات البصرية من الأفراد ذوي  
دوي صعوبات القراءة في مناطق أخرى من المص الصدء (Bond et al 2001  
(Hynd et al 1990, Jernigan Hesselink Wowel, & Tallal 1991) وفي حد  
النفس (Lubs et al 1995, Hynd et al 1991, Duara et al 1991, Caplan  
(1999; but see Pennington et al 1991) وفي الفصل الحد دي نفسي  
(Robchon et al 2000, Lubs et al 1991, Brown et al 2001, Bond  
(2002, Rae et al 2003 Echert et al). إلا أنه ليس من الصعب  
كأن هذه الصعوبات الشريحية السبب في صعوبات القراءة أم نتيجة لها

لقد تمت أيضاً دراسة الحوائب الوظيفية للدماغ عند الأفراد ذوي صعوبات  
باستخدام أساليب التصوير العصبي (Flowers, Wood, & Naylor, 1991; eg  
(Pauleau et al 2001) تقدر أساليب قياس الدورة الدموية تدفق الدم سرعته  
معتمدة من الدماغ كمؤشر على مستوى النشاط في هذه المناطق أثناء القراءة  
محدد ومن هذه الأساليب صور الرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) والاختلاف في  
درجة الأوكسجين في الدم تتسجم مع الاختلافات في الرنين المغناطيسي  
توفر صور الرنين المغناطيسي الوظيفية مقياساً عبر صار لتدفق الدم ومعتمدة منه  
في الدماغ، وهناك أسلوب آخر هو التصوير المقطعي بالإصدار البوزيترون (PET)  
(emission tomography) والذي يتم فيه مراقبة تدفق الدم عبر سمع  
المنطق الإشعاعي الدماغي نتيجة للحض الوريدي بالبطائر المشعة وقد تم استخدام  
أسلوب ثالث لا علاقة له بأسلوب صور الرنين المغناطيسي للدورة الدموية بسم  
المصدر المغناطيسي (MSI) magnetic source imaging لاختبار مصادر  
تخفيف الدماغ ويشتمل أسلوب تصوير المصدر المغناطيسي (MSI) على تحديد  
المغناطيسي وأساليب تخطيط نشاط الدماغ (MEG) التي تستخدم الحقل المغناطيسي  
للمنتجها النشاط الكهربائي في الدماغ وتعرف أساليب تخطيط نشاط  
عقليتها بدقة الرسمية المعتارة، وعندما تكون مصعوبة صور الرنين المغناطيسي  
لحصول على دقة مكافية لاختبار مصدر نشاط الدماغ أثناء القراءة ومهمة

تعدّ صعوبات القراءة في مرحلتهم للدراسات التي تستخدم تكنولوجيا التصوير ثلاثية الأبعاد عصبية وظيفية مرتبطة بالمرءة (Sandak, Mendl, Frost, & Pugh 2004).  
 وجد مصانصان منهما في المناطق الطهرية في نصف الدماغ الأيسر ويسود الاعتقاد أن مصانص الطهرى (الصدى الحدارى) مرتبط بالمعالجة الصوتية ودرى الحروف الصوتية. بينما يعتقد أن النظام البصوى (لقداسى لصدعى) مرتبط بالاشكال البصرية للكلمات في المرءة. يمكن أن يوجد النظام لثالث (الأممى) في التلفيف الأمامى السفلى ويعتقد أن له علاقة بمك الرموز الصوتية (أو أو جديدة).  
 ذكرت دراسات عدة وجود فروقات مهمة في مصانص هذه الأنظمة أثناء المهمات التي تتطلب قراءة بمرءة بين مجموعات لأطفال ذوي صعوبات اقراءة و مجموعات اصانصه. كما أظهرت هذه الدراسات خصائصا ملحوظة في شاط الدماغ لدى ذوي صعوبات اقراءة مقارنة بالمجموعة لسانصه في الأنظمة الطهرية واسطوية في النصف الأيسر. كما ذكرت بعض الدراسات أيضا وجود زيادة في شاط الدماغ لدى ذوي صعوبات اقراءة في النصف الأمامى وفي بعض المناطق في نصف الدماغ الأيمن مقارنة بافراد لمجموعة اصانصه. على سبل المثال، وردت دراسة لشايونتر وزهاقه لصور لرئين لمصانصى الرصوى أن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مستوى شاط أقل بدرجة مهمه في النصف لصدغة الحدارية ومستوى شاط أكبر بدرجة مهمه في التلفيف الأمامى السفلى مقارنة بالقراء الطبيعيين (e.g., Shaywitz et al, 1998). وجدت دراسة اخرى لصور لرئين لمصانصى الوطى أحرارها إيدس وزهاقه بأن المرءة ابر شدى لدين بديهم صعوبات قراءة يختلفون عن نظرائهم الطبيعيين في المهمات المتعلقة بالشاط الوطى في صبات الخلايا الكبيرة في المركز الحاسى الموجود في منقى لمصانص الصدعى والفدالى (Eden et al, 1996). يبدو أن هذه المنطقة تسحب للحركة البصرية ولها صلة مستخدم في لدراسات السلوكية لمرءة اقراءة (سبنم وصف هذه لدراسات لاحقا في هذا الفصل). وجدت الدراسات التي تستخدم تكنولوجيا المسح بالتصوير المقطعى بالإصدار البوريترونى (PET) بأن الأفراد ذوي صعوبات القراءة يطهرون ساطا أقل مقارنة بافراد المجموعات الصانصه أثناء مهمات القراءة. لمعالجة الصوتية في قشرة الدماغ الوسطى إلى الصدغية الحلمية في بصى الدماغ وفي قشرة الدماغ الحدارية البصى اليسرى (Paulesu et al, 1995, Paulesu, Frith, & Frackowiak, 1993). Rumsey et al 1997 أضافت إلى ذلك طهر بوليسو وزهاقه (2001) أن لدى الأفراد ذوي صعوبات اقراءة من أقطار ثلاثة (كل قطر بلغة مختلفه) لمصانصه من بصى

يدقق بدم في هذه المناطق أثناء مهمات القراءة والمهمات الصوتية

وحد سالميل ورعاقه في الدراسات التي استخدمت تصوير المحيدز بعدد  
أن ارشد ين الدين لديهم صعوبات قرة قد فشلوا أثناء مهمات لقراءة في لها  
شباط دماعي مناسب في القصير الصدغي والمداي من نصف الدماغ الأيسر من  
نظر، ثم في المجموعة الصاظة *Salonen, Service, Kiesla, Lutela & Salonen*  
(1996) وقد تمت متابعة هذه النتائج من قبل سيموز ورعاقه *Simos, Breier, Fletcher*  
(2000, *Simos et al*, 2000, *Bergman, & Papanicolaou*, 2000). فقد وحدوا أن  
دوي صعوبات القراءة يظهرون نشاطا دماعي منحصرا في التلميف العمد في لعلوي  
بخلفي والمناطق الحدارية السفلى من نصف الدماغ الأيسر، وشباطا دماعي ريد في  
المناطق ذاتها في نصف الدماغ الأيمن في مهمات قرة كمية حقيقية وكلمات غير  
حقيقية [ليس لها معنى] وقد حادوا بأن هذه الاختلافات يمكن أن تكون اسب في  
الاختلافات بين المجموعات في المعالجة اسونولوجية. وفي دراسات لاحقة، بينوا أن علاج  
لقراءة قصير المدى لدى هؤلاء الأطفال قد أدى إلى وجود نشاط صدغي حدري اقرب  
من الطبيعي في لنصف الأيسر من الدماغ أثناء مهمات القراءة *Simos, Fletcher*  
(2002, *Bergman et al*)

قدمت دراسات أخرى دليلا مشابها لانخفاض النشاط في المناطق القدارية الصدعية  
وحدارية الصدعية من نصف الدماغ الأيسر قبل علاج القراءة والنشاط اقرب من  
الطبيعي بعد فترة من العلاج المكثف *Shaywitz et al., 2004, Meyler et al.*  
(2008, *Keller, Cherkassky, Gabrieli, & Just*). إضافة إلى ذلك، ذكر كير  
وحست (2009, *Keler and Just*) أن العلاج المكثف يحسن تنظيم الشبكات العصبية  
للمادة لبضاء في المناطق ذات العلاقة بالقراءة في الدماغ لدى صعيصي القراءة

وخلصة لقول أن هناك اختلافات كثيرة في نية الدماغ ووظيفته لدى لأقراء ذوي  
صعوبات القراءة مقارنة بالقراء العاديين وبالرغم من كشف هذه الاختلافات هناك  
فروقات فردية مهمة لا زالت موجودة. كما أن لاختلافات غير الطبيعية التي لوحص  
لا تشبه الإصابات المركبة التي وحدث في اضطرابات لقراءة المكتسبة، بل بها تشبه  
منتشرة تشمل أحرار مختلفة في الدماغ، وتتفق هذه لنتائج مع وجهة النظر التي ترى أن  
الاضرابات المردية في التطور العصبي، وليست الاضطرابات العصبية، ترتبط بكثير من  
حالات صعوبات القراءة، التطورية

من وجود تشوهات دماغية لدى كثير من الأفراد ذوي صعوبات لقراءة إلا أنه من غير الواضح كيفية رتباط هذه التشوهات بصعوبات لقراءة وانعكاسات معرفية. ركنية المربطة بها، ويفترض كثير [من الباحثين] أن اختلافات الدماغ التي لوحظت في مصدرة بصعوبات لقراءة واقترح الباحثون مدس وجود اختلافات في مناطق حفيه مثلاً (لمصر الصداسي) من الدماغ أن يكون الإعاقات البصرية لسبب في مشاكل معرفية ربما حدل من وحد اختلافات صدغية حداربه بأن صطرابات بعه يتم دراه بشكل لقراءة عوضاً عن ذلك، يمكن أن تشمل صعوبات لقراءة بمطووسع من تشوهات الدماغ وسانج معرفية-سلوكية متنوعة، يؤدي بعضها، فمص إلى صعوبات لقراءة.

يمكن للمرء أن يجادل أيضاً بأن بعض تشوهات الدماغ يمكن أن تكون سببة لصعوبات لقراءة، وليست سبباً لها. فتعلم لقراءة بطريقة مختلفة سيؤدي حتماً إلى اختلافات في وضع الدماغ وسببه. وهكذا يُنظر إلى اختلافات الدماغ لدى بعض صعبقي لقراءة، بعدة لراشدس عنهم، على أنها انعكاس لسنوات من ضعف القراءة وليست لسبب في ضعف القراءة ويمكن النظر للدراسات التي أظهرت رتباط الدماغ ووظيفته اصصحت اقرب مستوى الطبيعي بعد العلاج كدليل على صحة هذه الفرضية من ناحية أخرى صهرت رلة على أن بعض اختلافات الدماغ يمكن ملاحظتها منكراً أثناء اكتساب القراءة أو حتى في طفولة فعلى سبيل المثال، ذكر سيموز ورفاقه (Smos, Fletcher & Foorman 2002) أن تشوهات الدماغ عند الأطفال في عمر 7:6 سنوات، المعرضين للخطر مسبة لتلك التشوهات التي لوحضت عند صعبقي القراءة الأكثر سنا. بن الباحثون الذين استخدموا تكنولوجياً تعطلط كهربية الدماغ (EEG) electroencephalography في مسائل من لعائلات المعرضة لخطر صعوبات القراءة يظهرون استجابات مختلفة إلى مد كبير لتثيرات السمعية مقارنة بالأطفال الطبيعيين ومن المؤمل أن تحيد الأبحاث في سعري في السنوات القليلة القادمة على السؤال المنقو بما إن كانت تشوهات الدماغ سبب صعوبات القراءة أم أنها مربطة معها وسببه لها.

### انعكاس ذو الأساس البصري Visually Based Deficits

بما أن الحهاز البصري نظام حسى مهم لقراءة فمن غير المستغرب أن يكون للتفسيرات الأساس البصري لصعوبات لقراءة تاريخ طويل في هذا الميدان (Bronner 1917). Fildes 1922 Frosig 1966 تمت معايته كثير من حالات صعوبات لقراءة من قبل هذه العنوس، الذين ربطوا هذه المشاكل بمشاكل بصرية وكما شرنا في الفصل الثالث عند شاع استخدام مصطلح "عمى الكلمة" كدلالة على صعوبات لقراءة وسخدمت







عندما ينظم حركات العين عندما يقرأ ، يتكون لدى الطالب من خطوات محركات بشكل سلس ومستمر عبر الصفحة المطبوعة وفي حقيقة ، تتصلب حركات العين للقراء وكثير من النشاطات البصرية (أخرى) هزات سريعة تدعى ارتعاشات saccades. تحرك من يسار إلى اليمين [وفي العربية من اليمين لليسار] وأحيان من اليسار إلى اليمين (مثلاً ، الرجوع للسبق) ويتبع كل من هذه الارتعاشات فترة ثبات قصيرة بمعدل 200-250 ميلي ثانية (= 1/1000 من الثانية) وخلال هذه الثبات يتم الحصول على معلومات لتصيير الكلمات

في يمكن أن تكون حركات العين سببا لصعوبات القراءة؟ لقد لوحظ أن لدى ضعيفي القراءة تثبيت لحركة العين أكثر و طول لسطر الواحد و ارتعاشات أقصر و رجوع أكثر من لقرء الجيدين (Rayner 1978) ومع ذلك ، فقد أشار ريسر (1985) و خرون سي أن هذه الاختلافات في حركات العين يمكن أن تكون انعكاساً لصعوبات في المعالجة معقدة أثناء القراءة أكثر من كونها مشاكل في التحكم في محرك العين فعلى سبيل المثال يمكن رجوع وجود تثبيت أطول وتراجع أكثر لدى ضعيفي القراءة في قضاء وقت أطول لتمييز الكلمات والحاجة إلى تحديث ذاكرتهم وعلى النقيض من هذا الاستنتاج ذكر بافلد (Pavld s, 1981; 1982) أن ضعيفي القراءة يظهرون حركات غير طبيعية للعين في مبيت عن القراءة (also see Eden Stein, Wood & Wood, 1994; 1995) عادل اوسون وكوبرر وراك (Olson, Connors and Rack 1991) بأنه حتى مثل هذه استنتاج يمكن أن تكون نتيجة لمشكلة أقرءه وليس سبباً لها ويبدو أنه عندما تمت مطابقة من ضعيفي القراءة والقراء الطبيعيين الأصغر سناً فيما يتعلق بمهاره القراءة لم تلاحظ أية اختلافات في حركات العين أثناء المهمات غير المرئية (but see Eden et al., 1994).

ن لا اعتقاد بأن عدم تنظيم حركات العين هو السبب في صعوبات لقراءة غالباً ما قد إلى اشتهار طرق علاجات انتوحة البصري التي تتضمن استخدام أدوات تدريب حركة العين (Metzer & Werner 1984). فالأمر من به دأ يمكن ضعيفو القراءة من تعلم تعريب عيونهم بطريقة أكثر سلاسة وأقل اضطراباً ستتجش المراءة. ولكن كما شرباً سابقاً. فإن الفرصية الأساسية أن القراءة الباردة تتطلب حركات عين سليمة هي جبر صعبة ومن غير المستغرب ثبوت عدم جدوى هذه البرامج التدريبية. ويتفق معظم الباحثون في أيامنا هذه أن مساهمة تمارين محرك العين ومقاييس لبصر لسلوكية جرح عام لا تكاد تذكر في علاج صعوبات لقراءة (Clark & Uhry 1995 Keogh & Pelland 1985, Silver, 1996).

مئلارمه الحساسيه الطلاميه في عام 1983 تعرض بيرس حاد نقص  
 سعي مئلارمه حساسية انصورية (SSS ren 1983) وقد نشر - حساسية  
 هذه حاد نعتت عن حساسية، تدقيقه مرعة وعصاب بصوة فقد وجد  
 سدي يعاقب من مئلارمه نحاسية لصلابه بوجهون مشكل مسومة نشر - حساسية  
 هي شتوهات لدركة ومحدومة لحدال لنصري وصعب لتركيز وحي - حساسية  
 لصلح سكر، وقد ذكر بيرس ان عصاب لنطارت لثوة وشتوت - حساسية  
 سوة يعكر - حساسية من طور لثوات لصونية مرعة وقتل من طور مئلارمه  
 حساسية طلاميه وقد صبح اسعد م لعدسات لشفافيات لثوة حر - حساسية  
 تحار وذا تاع لادعاء هي لثو - لترويجيه بان كثيرا من ذوي صعوبات سكر - حساسية  
 من مئلارمه الحساسيه الطلاميه، لصحت العدسات، لشفافيات لثوة سلاحي - حساسية  
 ثابا لصعوبات لقرعة بانوعم من الخلف لذي يدور حولها (S ver, 1995)

وبانوعم من نفعية لاعلاميه لوسعة ولشهادات المساندة ونقص لبحث حساسية  
 ضيق من معلومات حول مئلارمه نحاسية لطلاميه ودورها في صعوبات سكر - حساسية  
 (Stanley 1994) وكذا أثار ستانلي (1994)، فقد تكون التسمية خاطئة لثوة حساسية  
 لان نقرعة سكر ما نطلب تصام بصري صوتي وليس نظاما طلاميا صاف سكر - حساسية  
 فمن غير موضح ما هي لالسات لثوة عن لآخر من المرتبطة بمئلارمه نحاسية  
 لطلاميه وكيف يمكن لتعدسات لثوة لتأثير على هذه الاليات لقد تم ربط سكر - حساسية  
 لبحري السبب في لحرر سكر (مئلارمه الحساسيه الطلاميه Stanley 1994)  
 (Wess 1989) وكذا لعلاقة بين هذه لاضطرابات ومئلارمه نحاسية  
 لطلاميه وتصل لذي يحد باستخدام لعدسات لشفافيات لثوة سكر وشفافيات  
 من حد عبي حتى لان (Stanley 1994) ولامر لاكثر أهمية يمتل في حساسية سكر  
 وحرر - ليس ضمن كذا حتى لان ضمير لعلاقة اسسبه بين مئلارمه نحاسيه طلاميه  
 وصعوبات لقرعة وبانوعم ما سكر من خلال شفافية لاعلاميه وشفافيات سكر - حساسية  
 1989) فمن غير موضح ما سكر لذي لاضطرابات ذوي صعوبات لقرعة وشفافيات  
 كثر مئلارمه نحاسيه طلاميه مع لذي لاضطرابات لثوة سكر وشفافيات  
 ما كانت مئلارمه الحساسيه طلاميه هي سكر في صعوبات لقرعة وشفافيات  
 مرفقة في

بانوعم من محدود سبب فقد خضرت بعض لاضطرابات لثوة سكر وشفافيات  
 لشفافيات لثوة ومع لاضطرابات لثوة سكر وشفافيات لثوة سكر وشفافيات  
 لشفافيات لثوة ومع لاضطرابات لثوة سكر وشفافيات لثوة سكر وشفافيات



المعلقة بنظام المعالجة المؤقت (Eden et al., 1995; Bruck & Colheart, 1999; Rosen, Driehane, & Glaburda 1991, Solman & May 1990) يصاحبه إلى ذلك، فإن هذه النتائج متسقة مع التقارير المتعلقة بوجود عجز بصري (Eden et al., 1996; Livingstone et al., 1991) وفسولوجي في صعوبة القراءة (Eden et al., 1996; Livingstone et al., 1991) وعلى سبيل أمثال، وجد مصنفون ورفاقه في اختبار التوزيع التفاضلي أن يكون لدى ذوي صعوبات القراءة خلايا عصبية أصغر حجماً وأقل تنظيمياً في مناطق الدماغ المرتبطة بنظام المعالجة المؤقت مقارنة بالأفراد الطبيعيين. وكما نوهنا سابقاً، يصح در أيدي ورفاقه (1996) أن الأفراد ذوي صعوبات القراءة يطهرون تحسراً في مناطق بالمخيم في مناطق الدماغ هذه.

بالرغم من وجود أبحاث تقاربية تدعم عجز المعالجة المؤقت لدى ضعيفي القراءة، فقد فشل عدد غير قليل من الدراسات في العثور على دليل يدعم وجود هذا العجز. eg. Chappel, Strnger, Siegel & Stanovich, 2002; Hayduk, Bruck, & Cavanagh 1993, Hogben, Rod no, Clark & Pratt, 1995 see also Skottun & Skoyles, 2008) تعود بعض النتائج المتضاربة عبر دراسات المجموعات إلى أن العجز موجود لدى مجموعة فرعية من ضعيفي القراءة، وهكذا، فإن تشكيل أفراد العينة في دراسة ما يمكن أن يؤثر على نتائجها. ويسبق مع هذا التفسير مع ما توصل إليه راماس (2003) من أن 29% فقط من ضعيفي القراءة في الدراسات الأخيرة (تلك التي عرضت نتائج درسه عنه لديهم عجز في المعالجة البصرية، ويمكن أيضاً أن تعزى النتائج المتناقضة إلى اختلافات بحرائية في الطريقة التي تمت بها قياس المعالجة البصرية في هذه الدراسات، صفة إلى ذلك فقد حادد البعض أن عجز المعالجة البصرية يمكن تفسيره جزئياً من خلال مشاكل في الانتباه والدافعية (Stuart McAnally, & Castles 2001).

وبعض النظر عن القضايا المتعلقة بالنتائج المتعارضة، يبقى السؤال ما إن كان العجز البصري إن وُجد، سبباً كافياً بصعوبات القراءة، لقد شكك البعض، على سبيل المثال، في أن يؤدي عجز المعالجة البصرية المؤقت بعد ذاته إلى سلسلة من المشاكل التي تراه عند الإصعال ذوي صعوبات القراءة (Skottun 2000). أيضاً، تقترح بعض الأدلة على الأقل، أن عجز المعالجة المؤقت غالباً ما يظهر بالتزامن مع عجز المعالجة الصوتية (Eden et al., 1995) يمكن دعم تفسير صعوبات القراءة المتسبب عن عجز بصري شكك أفضل إذا تم اكتشاف مجموعة أطفال ذوي صعوبات القراءة مع عجز بصري تاريخ عجز بصري من دون وجود اضطرابات معالجة فونولوجية أو أية عوامل مسبة

(Share & Stanovich, 1999)

## Auditory Processing Deficits المعالجة السمعية

هذه صفة لاضطراب في المعالجة السمعية بشكل متكرر اكتسبت لصعوبات القراءة. (Farmer & Kien, 1995; Tallal, 1999) تبعا للاعتماد على المبدأية فإن المعالجة السمعية وبخاصة صعوبات إدراك الأصوات لصعوبة أو المعنى السريعة تؤدي إلى ضعف في فهم المعنى. وبالنسبة لصعوبات في الوعي الصوتي ووضوح ووضوح. وقد ساهم الكثير لوجهه لنظر هذه من خلال (Tallal, 1986) وقد وجدت أن ضعف في فهم المعاني من المعنى في الأحكام المعرفية على المتراب مع التعلّم السريعة المعروفة وأن ذلك قد يربط إلى حد كبير بعمليات تلك الرموز الصوتية وقد ساهم هذه النتائج وغيرها إلى تطوير برامج تقييم (Jerger & Musiek, 2000) (e.g., Tallal, 2000) للتصدي لمشاكل ضعف المعالجة السمعية الرمية لدى المعالجة

منه من أن دراسات عدة قدمت دعماً للمعنى غير المعنى لدى ضعف المعالجة. (Helenus, Uutela, & Har, 1999; Mene, McAnally, & Stein, 1996; Reed, 1999) فقد فشلت دراسات كثيرة في تأكيد وجود مثل هذا المعنى (Chiappe et al., 2002; Kronbichler, Hutzler, & Wimmer, 2002; Nittrouer, 1999) وقد وجدت أن المعالجة السمعية يمكن أن يقتصر على إدراك الكلام أو أن لا يكون بالضرورة ذو طبيعة زمنية (Adlard & Hazan, 1998; Breier, Gray, Fletcher, 2001; Waber, Weller et al., 2001; Foorman & Kiaas, 2002) فعلى سبيل المثال، وجد أن ضعف المعالجة السمعية يمكن أن يقتصر على إدراك الكلام فقط (في إدراك النغمة) وأن هذه الاختلافات لا ترتبط بالعوامل الرمية كالمواضع (see also Mody, Studdert-Kennedy, & Brady, 1997)

هناك عوامل عديدة قد يكون وراء هذا الاضطراب في هذه الأبحاث فقد اقترح مكارثر (MaArthur & Bishop, 2001) أن غياب التباين أو الضيق في معايير المعالجة السمعية يمكن أن يفسر بعض هذا الاختلاف في النتائج. كما اقترحوا مكارثر المعنى المعروفة لمردية بين أفراد عينة ضعفي المعنى إلى نتائج مختلفة أي إذا ضعف المعالجة السمعية يقتصر على نسبة محدودة أو صغيرة من ضعف المعنى القراءات المختلفة طرق اختيار أفراد الدراسة و/و معايير الاختبار يمكن أن تؤدي إلى نتائج

محتملة. وبالطبع، قدّر راموس (Ramus, 2003) في مراجعة للأبحاث تلك الدراسات التي قدمت بيانات متضاربة. 39% من أفراد دراسة أظهروا دليلاً على أن عمر السمع وقد وردت دراسات أخرى أن عمر المعالجة يمكن أن يكون موجوداً فقط لدى بعض فرعية من ضعيفي القراءة; Boels Wouters van Wieringen & Ghesquiere, 2007; Heath & Hogben 2004, Rosen 2003). وقد اقترح آخرون أن عمر المعالجة يؤثر بشكل رئيسي على ضعفي القراءة الذين يعانون من اضطرابات في اللغة (Manis, Keating, & Sedenberg, 2000, McArthur & Hogben, 2001) وليس لديهم اضطراب في التركيز إضافة إلى صعوبات القراءة (Breit-Fletcher, Foorman, 2002). (Klaas, & Gray, 2003 Kronbichler et al , 2002)

لا يقتصر الأمر على وجود تضارب في الدليل على وجود عجز المعالجة السمعية في ضعيفي القراءة وطبيعته فحسب، بل هناك أسئلة جادة أيضاً حول ما إن كان هذا العجز موجوداً أم لا، وما إن كان سبباً كافياً لصعوبات القراءة. بوجه عام، أشارت الأبحاث إلى أنه لا توجد علاقة، أو هي أحسن الأحوال، هناك علاقة ضعيفة بين الأداء في معطى مقاييس المعالجة السمعية ومقاييس المعالجة الفونولوجية والقراءة (Bretherton & Gormes, 2003, Chiappe et al , 2002, Share, Jorm, Maclean & Matthews, 2001). فعلى سبيل المثال، في دراسة سكانية لما يزيد على 500 طفل واحد شيرورفا (2002) عدم وجود علاقة تذكر بين بين المعالجة السمعية والروضة والوعي الفونولوجي ولقدرة على فك الترميز الفونولوجي في نصف من الأساسيين إضافة إلى ذلك، فقد وجدوا أن أداء مجموعة منتقاة من ضعيفي القراءة ليس لديهم عجز في المعالجة الزمنية لم يكن أقل إقبالاً في مقاييس فونولوجية وقراءة لاحقة من أداء ضعيفي القراءة الذين ليس لديهم تاريخ عجز معالجة رمزي.

بالرغم من أن النظرية الأصبية بأن عجز المعالجة السمعية الرمزي يلعب دوراً أساسياً في عسر القراءة قد فقدت الدعم، فقد حظيت بنظرية بديلة بالاهتمام في السنوات الأخيرة (see Zhang & McBride-Change, 2010, for a recent review) أوضح خسرو ورفاقه بأن غياب الحساسية تجاه المعلومات العروضية على مستوى المقطع في الكلام يمكن أن يؤثر سلباً على تطور الوعي الفونولوجي لدى الأطفال، والذي يؤدي بدوره إلى صعوبات قراءة (Goswami et al 2002, Richardson, Thomson Scott, & Goswami, 2004). أخرى حسوامي ورفاقه عدة دراسات لاحبار هذه الفرضية باستخدام مهام غير كلامية "كشف عدد الأصوات" التي يسمعونها، حيث طلب من المشاركين أن



صوت لم يبدل مستوى سعة سترارها. ففي هذه المهمات، تؤدي أوقات زيادة سعة سترار أسرع أو لزيادة الحادة في سعة الاهتزاز، إلى إدراك عدة أصوات بينما يؤدي الزيادة البطيئة في سعة الاهتزاز إلى إدراك صوت منفرد منقبض في غضون ثوانٍ قليلة. وعمر مهم في إدراك وقت زيادة سعة الاهتزاز عند أطفال المدرسة ذوي صعوبات القراءة (Goswami, 2002; Richardson et al., 2002). ولديهم تاريخ صعوبات قراءة تطويرية (Pasquini, Corriveau, & Goswami, 2000). ترتبط الفروقات الفردية في إدراك وقت زيادة سعة الاهتزاز بمرءة والكفاءة في لغات غير الإنحيسرية (Halmalinen, Leppanen, Torppa, Muller, & Lyytinen, 2005; Muneaux, Ziegler, True Thomson, Goswami, 2000). فقد وجدت دراسة حديثة على أطفال ما قبل المدرسة أن لطور في سعة سترار في سن 4.5-5.5 مرتبط بشكل مهم بالحساسية تجاه وقت رفع سعة سترار في عمر 4.5 سنوات (Corriveau, Goswami, & Thomson, 2010). ودأما في هذه الأعمال محتمة، فإن العمل على الحواب فوق الصوتية يشر بفصول وقد وعدها فيما يختص بتفسير بعض المشاكل التي يواجهها الأطفال ولر شدين الذين هم صعوبات قراءة. ومع ذلك، هناك ضرورة لمزيد من لبحث لتهم فصل لدور هذا من الإدراك السمع في عسر القراءة وغيرها من المشاكل امراضية.

### العجز المبني على الانتباه Attention-Based Deficits

بال ما تم لربط بين مشاكل الانتباه وصعوبات القراءة، لقد أصبح عجز الانتباه اضطراب فرط الحركة (ADHD) *attention deficit hyperactivity disorder* تصنيفاً قريباً لمشاكل الانتباه والاندفاع والنشاط الزائد وتشخيصاً سريريا شائعاً للأطفال الذين يعانون من مشاكل سلوكية وأكاديمية. نظراً لما تتطلبه القراءة من درجة كبيرة من انتباه فقد عتقد كثير من الممارسين أن معظم الأطفال الذين لديهم عجز في الانتباه اضطراب فرط الحركة يعانون من مشاكل قراءة/تعلم ولعكس صحيح. وقد بدى أن الأمر لاولية تدعم ترامن ظهور هذه الاضطرابات (Safer & Allen, 1976; Silver, 1980). ومع ذلك، فإن هذه التقارير اعتمدت إلى حد كبير على عينات لأطفال محولين لهذه وبديهم صعوبات قراءة أو عجز انتباه و اضطراب فرط الحركة. وعالماً ما يبلغ هذه العينات في ترامن الاضطرابات، وعندما تم فحص عينات أكثر تمهيناً، تبين أن عجز الانتباه في صعوبات القراءة وعجز الانتباه واضطراب فرط الحركة كال أضعف بكثير من عجز الانتباه على وجه الخصوص أن 36% فقط من عينة لأطفال لديهم عجز انتباه



واضطراب فرط الحركة كانت لديهم أيضا صعوبات قراءة (Fletcher, & Shaywitz, 1994). والأهم من ذلك، وفي دراسة مشابهة لعينه أختار 15% فقط من هؤلاء الأطفال لديهم عجز انتباهي اضطراب فرط الحركة (see also Giger, Pennington & DeFries, 1992) كما رتب لدراسة لتداح بين صعوبات لقراءة وعجز الانتباه واضطراب فرط الحركة هو اقوى في عجز عن الانتباه منه في اعراض فرط الحركة/الاندفاع (eg. Willcutt & Pennington, 2000).

وهي دعم صديقه للتمييز بين عجز الانتباه واضطراب فرط الحركة حدد بعض ملامح معرفية مميزة ترتبط بهذه الاضطرابات. فعلى سبيل المثال تميز في دراسته ان ذكاء الأطفال ضعيفي القراءة كان ضعيفا في اختبارات المعالجة الفونولوجية بينما كان ذكاء الأطفال ذوي عجز الانتباه واضطراب فرط الحركة يوحه عدم جيد في هذه الاختبارات ولكن أدائهم كان ضعيفا في اختبارات الذاكرة البصرية (Shaywitz et al., 1995). كما أورد ولك ورفاقه عدم وجود ارتباط مزدوج بين صعوبات القراءة وعجز الانتباه واضطراب فرط الحركة فقد وجدوا ان لدى الأطفال ذوي عجز الانتباه واضطراب فرط الحركة عجز في مهمات الذاكرة البصرية ولكن أدائهم كان طبيعيا في مهمات الذاكرة الفونولوجية والمعالجة. بينما أظهر الأطفال ذوي صعوبات في المعالجة معاكسة. ومع ذلك، فقد فشل ولك ورفاقه مؤجرا في اثبات وجود تفك مزدوج في الخصائص المعرفية للأفراد ذوي عجز الانتباه واضطراب فرط الحركة وصعوبات القراءة ففي هذه الدراسة، كان عجز المعالجة الفونولوجية مقتصرأ على الأفراد ذوي صعوبات لقراءة ولكن لم يكن هناك عجز عصبي نفسي مميز لدى الأفراد ذوي عجز الانتباه واضطراب فرط الحركة (Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas, & Hulslander 2005). ومع أنه لم يتم العثور على مركز واضح لعجز الانتباه واضطراب فرط الحركة، إلا أن هذه النتيجة تؤكد دور صعوبات المعالجة الفونولوجية في صعوبات القراءة.

أخبر الباحثون أيضا المساهمة النسبية للعوامل المتعلقة بالانتباه في لاء، (Shaywitz et al., 1995) في اختيار الأطفال من دراسة كينكيت الطولية واحد منهم ورفاقه ان مقاييس الانتباه قد فشلت في تفسير الفرق المهم في تمييز الكلمات المعقدة أحدث مقاييس اللغة نفس الاعتدال (see also Feiton & wood, 1989) ومع هذا فقد فشلت مقاييس الانتباه نسبة صغيرة ولكنها مهمة من الفرق بين استيعاب اللغة وصعوبة علاوة على مقاييس التي قد منها اضطراب انتباه.

خلاصة القول، وكما تشير الأبحاث، فإن المعجز لم يعلق بالانتباه ليس اسبب الرئيس بصعوبات بقراءة وبالرغم من أمكاسية ظهور صعوبات القراءة وعجز الانتباه واصطربت الحركه معا عند الأطفال، إلا أنه يبدو أنهما اضطرابين مختلفين ولدى كل منهما مجموعة أسباب خاصة به. وفي الحالات التي يتزامن فيها ظهور صعوبات القراءة وعجز الانتباه واضطرابات حركة الحركة، يمكن لعجز الانتباه (وبخاصة عدم الانتباه) أن يسبب صعوبات لقراءة.

### العجز ذو الأساس اللغوي Language-Based Deficits

في فصل الثالث، حاجنا بأن صعوبات القراءة يمكن وصفها بشكل أفضل كاضطراب لغوي نظري ومن معنى نظري، هناك أساس قوي لهذا الادعاء. فالقراءة هي في المقام الأول نشاط لغوي. فالقراءة تعتمد بشكل كبير على معرفة المرادف المورفولوجية والدلالات المعنوية ومعرفة بالجوهر الراجماتية للغة وما دم الأمر كذلك فإن المعجز في واحد وأكثر من جوانب اللغة يمكن أن يعطل قدرة الفرد على القراءة، ولا يبدو الاعتراف اللغوي بصعوبات لقراءة مقبولا نظريا بحسب. بل هناك دليل مهم قد تراكم عبر ثلاثين سنة خاصة يدعم وجهة النظر هذه.

لدراسة الطولية للأطفال ذوي اضطرابات اللغة تم اختيار العلاقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات لقراءة من مناحي متعددة. وكاتب إحدى هذه الطرق الدراسة اصولية للأصناف الذين لديهم اضطرابات مبكرة في اللغة المنطوقة (Aram, Ekelman & Nation 1984 Bishop & Adams 1990, Catts, 1993; Catts, Adirof Hogan & Luis Weismer, 2005, Catts Bridges, Little, & Tomblin, 2008 Catts Fey Tomblin, & Shang, 2002, Conti Ramsden & Durkin, 2007; Silva, McGree & Williams, 1987, Slothard et al 1998; Tallal, Curtiss, & Kaplan, 1989). ثم عبر هذه الدراسة، التعرف على الأطفال الذين لديهم اضطرابات لغة مهمة زعادة في الحوب الدلالية (النحوية) في مرحلة ما قبل المدرسة أو الروضة وتم اختيارهم في القراءة وتحصيل الأكاديمي في الصفوف اللاحقة. من وجود دليل على أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات لغة معرضين لاحتمال بدرجة أكبر لحظر صعوبات القراءة مقارنة بالانتماء الطبيعيين يشير إلى أن اضطرابات اللغة تسبق صعوبات القراءة ولعل دورا سبب لها.

بعد ظهور نتائج الدراسات الطولية باستمرار أنه غالبا ما يكون لدى الأطفال ذوي

صعوبات اللغة صعوبات في القراءة بوجه عام، أشارت الأبحاث بأن 50% أو أكثر من الأطفال ذوي اضطرابات اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة أو الروضة سيواجهون صعوبات في القراءة في المرحلة الأساسية أو الصفوف الثانوية وهي أشهر دراسة حتى الآن. بحث المؤلف الأول ورفاقه (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang 2002) تحدثت المراجعة لـ 208 أطفال روضة سبهم اضطرابات لغة وكان هؤلاء الأطفال عمية قربية عن بين الأطفال الذين شاركوا في دراسة وبائية لاضطرابات اللغة التطورية (Tomblin et al. 1977).

وقد أشارت لنتائج بأن مجموعة الأطفال ذوي اضطرابات اللغة في الروضة يتفرون مستوى أقل بشكل واضح من المستوى المتوقع منهم في النصفين الثاني والرابع فقد كان أداء ما يقرب من 50% من الأطفال ذوي اضطرابات اللغة يقل انحرافاً معيارياً واحداً أو أكثر عن المتوسط على مقياس مركب لاستيعاب القراءة. وبالرغم من أن الأطفال لم يتفرون ذوي اضطرابات اللغة لم يحققوا هذا المعيار، إلا أن عدداً كبيراً منهم. مع ذلك صعوبة قراءة وعدم تم تغيير المعيار لصعوبات القراءة إلى ما دون الرتبة المثبتة بحاميه والعشرون. تم تصنيف ما يقرب من 70% من الأطفال ذوي اضطرابات اللغة ضمن فئة صيفي القراءة. إضافة إلى ذلك، أظهرت التحاليل أن أداء الأطفال ذوي مشاكل لغة والمدرسة غير النمطية كان أقل بشكل واضح في القراءة من أداء الأطفال ذوي لاهاء الطبيعي في اختبارات الذكاء غير النمطية. وقد كان الأطفال الذين استمرت اضطرابات اللغة لديهم في الصفين الثاني والرابع أكثر عرضة لخطر صعوبات القراءة من أولئك الذين تحسنت قدراتهم اللغوية في الصفوف الأولى المبكرة. وجدت دراسة لاحقة باست هؤلاء الأطفال حتى الصف العاشر أن الأطفال ذوي اضطرابات القراءة في مرحلة الروضة استمروا في تقديم أداء أصعب من أداء الأطفال ذوي التصور لصيفي في مقياس القراءة (Catts et al., 2008).

**مساكن اللغة لدى ضعيفي القراءة.** إن حقيقة وجود صعوبات قراءة لدى كثير من الأطفال ذوي اضطرابات اللغة لا تعني بالضرورة أن لدى معظم الأطفال ذوي صعوبات تاريخ من اضطرابات اللغة. وقد أظهرت الدراسات القدرات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات القراءة بشكل مباشر للتحقق من هذا الإدعاء بشكل أفضل ففي مجموعة من الدراسات، اختار باحثون أطفالاً في عمر المدرسة ممن شُخصوا ضمن فئة صعوبات القراءة (أو في بعض الحالات صعوبات تعلم) ودرسوا أدائهم في مقياس تقييمية للتصو، اللغة. وقد أظهرت النتائج وجود مشاكل لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في الجوانب

الاستثنائية و/أو التعبيرية الخاصة بالمعدرات (e.g. Fry, Johnson & Muehl, 1970; Wise, Sevck, Morris, Lovett & Wolf, 2007; Wing & Semei, 1975). أو هي استخدام و/أو استيعاب ما يتعلق بالصرف والحو (e.g. Deehring, Trites, Patel, Stanovich & Segel, 1994; Vogel 1974). كما ذكرنا هناك عجزاً في الإنتاج (e.g. Hagtvet, 2003; Roth & Spekman 1986; Stothard & Hulme, 1992; Yull & Oakh 1991).

وبالرغم من أن الأبحاث أظهرت بوضوح أن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مشاكل في اللغة إلا أنها لم تشر بالضرورة إلى ارتباط هذه المشاكل سبباً بصعوبات القراءة. وتتمثل المشكلة الرئيسية في تفسير هذه النتيجة في أن تقييم المعدرات للغة لدى معظم الحالات التي تم اختبارها كان للأطفال يعانون من صعوبات القراءة لسنوات عدة. الأمر الذي جعل من الصعب تحديد ما إن كانت اضطرابات اللغة التي لوحظت هي سبب في مشكلة القراءة أم نتيجة لها. تذكرنا أيضاً حاجتنا في وقت سابق في هذا الفصل إلى تأثيرات ماثيو يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات اللغة عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة. وعنه، يمكن، على الأقل، أن تكون بعض مشاكل اللغة التي تشاهدها عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة نتيجة لهذه الصعوبات وليست سبباً أساسياً لها.

لنعتبر جميع الدراسات المتعمقة باضطرابات اللغة عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة. فدراسات اللغوية والقراءة بشكل متزامن. فقد فحصت بعض الدراسات اضطرابات اللغة عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة قبل تعلمهم القراءة، فعلى سبيل المثال، فحصت سكاربورو (Scarborough 1990 1991) تطور قدرات اللغوية عند أطفال ظهرت لديهم صعوبات قراءة لاحقاً. ففي هذه الدراسة تم اختيار المعدرات اللغوية لـ 34 طفلاً لديهم تاريخ عائلي في صعوبات القراءة و 44 طفلاً ليس لديهم تاريخ عائلي. وقد أُحرى الاختبار للأطفال في سن 2½ وتمت إعادة الاختبار بعد 6 أشهر أو 12 شهراً ونحوهم 5 سنوات. وقد تضمن التقييم قياس المعدرات على مستوى الاستيعاب والإنتاج (تمت تطبيق جميع الاختبارات على جميع المراحل العمرية) وفي الصف الثاني، تم تقييم قدرات الأطفال في القراءة. وقد تم تشخيص صعوبات القراءة لدى 22 طفلاً من الـ 34، الذين كان لديهم تاريخ عائلي. كما مبر أن القدرات اللغوية المبكرة لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات القراءة كانت حتى سن 4 سنوات ضعف درجة وضحة من قدرات قرأهم ممن ليس لهم تاريخ عائلي في

صعوبات القراءة ومع ذلك، وما أن بلغوا 5 سنوات لم يكن هنا فرق بين المجموعتين سوى في المصدرات على المستوى التعبيري وقد أوردت عدة دراسات استخدمت هذا التصميم في الأطفال لديهم اضطراب لغة معرضين لخطر صعوبات القراءة، Boels et al 2010, Lyytinen, Poinkeles Laakso, Ek lund, & Lyytinen 2001 Snowling et al 2003

وهي دراسة أخرى أجراها المؤلف الأول ورفاقه لقدرات اللغوية لمجموعة كبيرة من صمغيمى القراءة وكشفت لدراسة أن أداء 183 طفلاً في الصف لشي كان من معدل الصمغيمى بما لا يقل عن انحراف معياري واحد في مقياس مركب لاستنبس القراءة ولم تستثنى الدراسة الأطفال على أساس انحصاص مستوى الذكاء (مع عدم استبعادهم لديهم تاحر ذهني). كما فعل الآخرون في الماضي، إن للممارسة الأخيرة قد تحس النتائج المتعلقة بصعوبات اللغة لدى ضعيفى القراءة منحارة لأن اختبارات الذكاء عند ما نفس القدرات اللغوية. لقد قارناً أداء صمغيمى القراءة في بطاريه اختبارات لغة لأطفال لروصه مع أداء مجموعة صانطة طليعية. و ستخدمنا أيضاً درجات مرجحة بناءً على البيانات الصبية (Tomblin et al. 1977) لسأكد من أن نتائج تبرر بشكل أفضل صمغيمى القراءة من عموم السكان. وقد أشارت نتائجنا أن أداء صمغيمى القراءة في بشكل واضح من أداء القراء الجيدى في اختبارات اللغة المتوقعة. إضافة إلى ذلك، فقد كان أداء نسبة كبيرة من صمغيمى القراءة أدنى بما لا يقل عن انحراف معياري واحد في اختبارات المفردات (39%) والمواعد (56%) والسرد (44%)

إضافة إلى ذلك، فقد أشارت نتائجنا إلى أن اضطرابات اللغة لدى صمغيمى القراءة تتعدى جوانب المفردات والقواعد والسرد فقد تبين أن صمغيمى القراءة يواجهون صعوبات في النوعى والاسترجاع لفونولوجي في تقييم لروصه. كان أداء 56% من صمغيمى القراءة تحديداً أدنى بانحراف معياري واحد. على الأقل، مقارنة بأداء العينة المعيارية في مقياس نوعى لفونولوجي (حذف لمقطع/المويمي). وكان أداء 45% منهم أدنى من مستوى في اختبارات الاسترجاع لفونولوجي (لتسمية السريعة). ومع ذلك، نادراً ما ظهرت هذه الاضطرابات بمعزل عن مشاكل في المفردات والقواعد والسرد

في الجزء التالى نراجع الأبحاث التي اختبرت شكل خاص اضطرابات نوعى لفونولوجي والاسترجاع لفونولوجي (وحيث أخرى مما أصبح يعرف بالمعالجة لفونولوجية) لدى الأطفال ضعيفى القراءة. ولكن قبل الأسفال إلى تلك المناقشة، من المهم أن نراجع مجموعة من الأبحاث التي اختبرت اضطرابات اللغة غير الفونولوجية عند الأطفال ضعيفى القراءة بينما شملت الأبحاث التي ذكرناها سابقاً والتي اختبرت لأساس النوعى

صعوبات القراءة اصطلاحاً لديهم مشاكل معروفة على نطاق واسع في القراءة بها في ذلك العمر. فمعرفة الكلمات والاستيعاب اختبرت أبحاث أخرى اطمناً لديهم اضطرابات معرفية في الاستيعاب وعالم ما يطلق على هؤلاء الاطمان "ضعيفو الاستيعاب" (e.g., Catts Adol & Weismer 2006, Nation Clark Marshall & Durand 2006).  
 من المهم في الاستيعاب لأن يكون جيداً كاداء القراءة، تحديد في مهمات تسمية الحروف الفونولوجية للغة التي تمت مع جمعها مؤجراً، بما في ذلك الوعي بمؤيولوجي (e.g., Cain, Oakhill & Bryant, 2000 Nation et al 2004, Stothard & Hulme 1992).  
 تذكرت مؤيولوجيه (Catts et al 2006, Nation Adams Bower 2006, Nation et al 2006, Nation et al 2006, Crane & Snowling 1999, Nation et al 2006).  
 صعب من هم في نفس عمرهم، فقد اظهروا عجزاً في المعرفة بالصعوبات على مستوى الاستيعاب واستيعابي (Catts et al 2006, Nation et al 2004, Nation et al 2006, Snowling 1998, Nation, Snowling & Clarke 2005).  
 من الكلمات بوجه عام يبدو أن ضعيفي الاستيعاب يعرفون عدداً أقل من معاني الكلمات (Landi & Perfetti 2007, Nation & Snowling 1998, Nation et al 2006, Snowling 1998, Nation, Snowling & Clarke 2005).  
 كما يوجد صعوبة في الاستيعاب صعوبات في المهمات التي تقيس مهارات التهجئة (Adolf 2010, Cagg & Nation, 2006, Marshall, Nation et al 2004, Nation et al 2005, Oakhill, Cain & Nation 2003, Nation et al 2004, Nation et al 2005, Stithard & Hulme 1992, Bryant, 2003, Stithard & Hulme 1992).  
 (Cain, 2003; Cragg & Nation 2008)

هذه النتائج توضح صعوبات الاستيعاب من خلال وجهة النظر السببية لنموذج القراءة التي عرضناها في الفصل الثالث والتي ذكرنا فيها أن مهارات لغة المنطوقه تعتبر عاملاً سلباً في استيعاب القراءة إضافة إلى مهارات قراءة الكلمات وقد اختبرت معظم أبحاث في درست اضطرابات اللغة غير الفونولوجية مهارات اللغة ومهارات القراءة سكر من الأمر الذي جعل من الصعوبة يمكن تحديد اتجاه السبب ومع ذلك، فقد كشف دليل من دراسات الطولية مؤجراً أن العجز في الحوافير الفونولوجية يمكن ملاحظته قبل بدء تعليم القراءة للأطمان الذين سيصبحون لاحقاً ضعيفي استيعاب (Ewer & Samuelsson, 2010, Catts et al 2006, Nation Cocksey 2003).  
 Taylor, & Bishop 2010, Torppa et al 2003).  
 توضح النتائج حتى الآن أن هذا العجز في الحوافير اللغة غير الفونولوجية غير متعاضد وأنه غير حصير داف، بدرجة كافية



تستحضر اضطرابات اللغة لئلا فإن هناك حاجة لمزيد من البحث لتوضيح دور عجز عن  
عبر فونولوجي عند صغيمى لاستيعاب، ويجب أن تحرى هذه الدراسات حسب إلى حد  
مع دراسة لعجز خارج نطاق اللغة تشير بعض الدراسات التي ظهرت أن لدى صغيمى  
نصراء عجز في مهارات معرفية أخرى أيضا كاستدراك انتصيدي و/أو الاستدراك  
Mahone Eason & Cutting, 2010; McInnes, Humphries Hogg-Johnson &  
Tannock 2003, Sesma Mahone Levine Eason, & Cutting, 2009)

**النوعي الفونولوجي** كما ذكرنا سابقا، غالبا ما يكون لدى الأطفال ذوي صعوبات  
قراءة عجز في المعالجة الفونولوجية. وقد ركزت معظم الأبحاث في هذا المجال على  
مشاكل الوعي الفونولوجي الوعي الفونولوجي هو الوعي لطاهر بنية الصوت كلامي  
و "حساسية نحاه (Stanovich 1988, Torgesen, 1996) إليها قدرة المرء على  
الاستماع للصوت والتفكير فيه أو التحكم بأصوات الكلام في الكلام. يبدو أن الأطفال  
لمدركين لأصوات الكلام أكثر قدرة على اكتساب الأصوات ومعرفة الحروف التي تمثل  
سرعة ودقة أكثر وتعلم هذه الحروف واستخدامها في القراءة. لقد تم بيان دليل  
لخاص بالعلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة عبر مراحل عمرية واسعة Calfee  
& Lindmood, 1973; Gallagher, Laxon, Armstrong, & Firth, 1996 Storch &  
Whitehurst 2002; Swanson & Hs eh, 2009, Torgesen, Wagner Rashotte,  
(Catts Wilcox Wood-Jackson, ومهمات عملية, Burgess, & Hecht, 1997)  
Cossu Shankweiler, Liberman Katz, & (Larrivee & Scott, 1997  
Tolar 1988 Denton, Hasbrouck, Weaver, & Riccio 2000, Hu & Catts 1997,  
Lunberg Olofsson & Wall, 1980, Treutlein, Zoller, Roos, & Scholer 2008)

أظهرت دراسات عدة أن لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة اضطراب في الوعي  
الفونولوجي Bradley & Bryant, 1983; Fletcher et al, 1994, Fox & Routh, 1989  
(Katz 1986; Olson, Wise, Conners, Rack, & Fulker 1980. وفي  
حقيقه حادل تورجسن (Torgesen 1996) بأن "الأطفال ذوي عجز القراءة وكتبه  
يعانون باستمرار بدرجة أكبر من اضطرابات الوعي الفونولوجي مقارنة بأي قدرة أخرى  
بعمدها" ومن المحتمل أن ترجع اضطرابات الوعي الفونولوجي التي نشاهدنا عند  
الأطفال ذوي صعوبات القراءة، جزئيا على الأقل، إلى مشكلات، لقراءة لديهم (Moras  
1991) وبطرائط معالجة لمحددة للفونولوجيا، غالبا ما يكون الأطفال غير مدركين بعض  
الجوانب الفونولوجية للغة إلى أن يتم لمب استباهم لمعاصر اللغة هذه بشكل مباشر



من سبيل المثال، لا تبدو حقيقة أن الكلمات تتألف من هوسبات مفردة ظاهرة للعيان معظم مستخدمي اللغة إلا بعد أن يتم إبراز هذه الوحدات بوصف من خلال تعليمها مدرستها كحروف نعدية في الإملاء. لقد جاء الدعم لوحدة النظر هذه من الدراسات التي تبين أن اتصال ما قبل المدرسة وراشدين الأميين لا يكون قادرين في العاكس على فهم مهمات تتطلب تحليل الكلمات بشكل واضح إلى الموييمات التي تشكل هذه الكلمات (Anthony et al. 2002, Lundberg & Høien 1991, Morais, Bertelson, Cary, & Alegria, 1986, Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979, Read & Ruyter, 1980).

يحيى مثلاً هذه النتائج بأن من الممكن توقع عجز في الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة نتيجة بصعف قدراتهم انقرايية ونظراً لوجود مهارة وحسرة العودة لدى هؤلاء الأطفال في استعادم الأنجديية، فقد لا يكتسبون مستوى وعي بأصوات الكلام مساوٍ لستوى أقرانهم الطبيعيين ومع ذلك، لا تعتبر جميع الاضطرابات في الوعي الفونولوجي نتيجة لصعوبات القراءة، فقد أوضح الدراسات بجلاء أن بعض مشاكل الوعي الفونولوجي موجودة لدى أطفال المعرضين للخطر قبل البدء بتعام لقراءة، وأن هذه الاضطرابات مرتبطة بمشاكل لاحقة في تعلم القراءة. وكما ذكر سابقاً، لقد وجدت نصف مجموعة أطفال الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة كانت لديهم اضطرابات في فونولوجي في مرحلة الروضة (Catts et al., 1999). وتبين أيضاً في بحوثات إضافية، يوعي الفونولوجي، من بين مقاييس الروضة اللغوية والمعرفية لغساس قدرات تمييز كلمات اقصى متبني [الصعوبات لقراءة] لدى أطفال الصف الثاني، أظهرت نتائجاً تشير أن الوعي الفونولوجي مرتبط بدرجة مهمة بالقراءة، حتى بعد التحكم من تسميه حروف في الروضة، وهو مقياس للخبرة الأنجديية تم أحده بعين الاعتبار وعليه، فإن بشكل وعي الفونولوجي والقراءة في وقت لاحق لا ترجع ببساطة إلى محدودية التعرض للتعريف الأنجديية في سنوات ما قبل المدرسة. قدمت دراسات المتعلقة بالتاريخ لعائلي كمؤشر خطر على القدرات القرئية دليلاً إضافياً على أن مشاكل الوعي الفونولوجي هي عامل خطر بارز لمكر لصعوبات القراءة (Pennington & Lefly, 2001, Snowling et al. 2000). فعلى سبيل المثال ذكر سيسمتون وليقل أن أداء أطفال ما قبل المدرسة المعرضين للخطر ولذين طوروا صعوبات قراءة في مقاييس الوعي الفونولوجي (إضافة إلى جوانب أخرى من معالجة الفونولوجية)، كان أقل بشكل واضح من أداء أطفال ما قبل المدرسة المعرضين للخطر والذين لم تظهر لديهم صعوبات في القراءة في وقت لاحق. لقد جاء أدلست لأفضل بدور للوعي الفونولوجي كعامل مسبب لصعوبات القراءة.

من دراسات لتدريب (Troia, 1999, for reviews). في هذه الدراسات تم تبني الوعي الفونولوجي للأطفال وفي وقت لاحق تم تقييم قدراتهم في الوعي الفونولوجي وأدائهم في القراءة وجدت هذه الدراسات بوجه عام، أن تدريب الوعي الفونولوجي يمكن أن يزيد الوعي بالكلام والصوت، الأمر الذي يحسن بدوره الأداء القرائي. ونظراً لأن التحسن الأكبر حصل عندما تزامن تدريب الوعي الفونولوجي مع تعليم مباشر للصوتيات، فقد جادل غير وساتانوفيتش (Share & Stanovich, 1995) بأنه يمكن وصف الوعي الفونولوجي بشكل أفضل على أنه جوهر عملية تعلم القراءة. سيقدم العتيبة ورفاقه في الفصل الخامس بحثاً مباشراً صافياً يتعلق بالعلاقة بين تدريب الوعي الفونولوجي والأداء القرائي

الاسترجاع الفونولوجي. أظهرت المشاهدات السريرية أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة غالباً ما يعانون من صعوبات في العثور على الكلمات وأنهم يوصفون حينئذٍ على عر قادرين على التسمية (Rudel, 1985) dysnomia وتتضمن مشاكل العثور على الكلمات لإبدال (مثلاً، سكين بدلاً من شوكة)، الإطبات (مثلاً، "أنت تعرف شيئاً من ذلك؟") أو لاستخدام المبالغ فيه لكلمات غير محددة (مثلاً، "أشياء، شيء") وغالباً من يُصرص. أنه نظرًا لأن الأفراد ذوي صعوبات القراءة يعرفون لتي يبحثون عنها عن ما يبدو، فإن مشكلات التسمية هذه ترجع إلى صعوبات في تذكر المعلومات الفونولوجية

عالمياً ما تكون صعوبات العثور على الكلمات التي تلاحظ سريريا لدى الأفراد ذوي صعوبات القراءة عابئة في الأنحاء فقد وجدت دراسات أن أداء ضعيفي لمرء ذكر متدياً بشكل واضح مقارنة بأداء القراء الجيدين في المهمات المتعلقة بتعدي سمعة الصور confrontation picture naming" (Catts 1986, Denckla & Rudel, 1976, Hanly 1984) Scarborough, 1989 Wolf 1984) & Vandenberg, 2010. فعلى سبيل المثال صق دينكلا وروسل (1976) اختبار ولدقيد ويحفيد لتسمية الصور على الأطفال ذوي الأداء الطبيعي والأطفال ذوي عسر القراءة والأطفال ممن لديهم صعوبات تقع من دون عسر قراءة. وقد كان ذوي عسر القراءة أبطأ وأخطأهم أكثر ممارسة بآقريهم من ذوي صعوبات التعلم من دون عسر قراءة وأقرانهم لطبيعيين. ونظراً لأن أداء ذوي عسر القراءة والطبيين مشابهاً في اختبارات استيعاب المردات، فإن عسر التسمية الذي لوحظ عند ذوي عسر القراءة يرجع على الأرجح إلى مشاكل في الاسترجاع (Wolf & Goodglass 1986) also Swan & Goswami, 1997 ومع ذلك في دراسة أداء مجموعات لقراءة في استيعاب المردات يمكن أن يكون صابط سمرقه سلاي

تسمى لأسماء. ولكنه لا يصعب بالضرورة مجموعات قليلة لمقارنته في معرفة مجموعة  
لتسمية درس هانلي وفانديبيرج (Hanly & Vandenberg, 2010) هذا الأمر باستخدام  
مهمات سماها "على رأس لسان" "tip-of-the tongue" فقد طلب من ستة سبب  
لتصور من المسارك الذين ذكروا أنهم عرفوا الكلمة المطلوبة ولكنهم لم يستطيعوا ذكر  
سماها. إن يقدموا معلومات دلالية حول الكلمة. وقد وجدوا عشر ثلثة من هؤلاء  
أولئك الذين "عدم تذكر الاسم" أكثر من لمجموعات انصافه. وكيفية كثير من هؤلاء  
في الإجابة في مهمة تقديم معلومات دلالية تتعلق بالكلمة. تدعم هذه نتيجة فرضية الصعوبة  
مؤلف الاتصال لم تكن في المعرفة المعجمية. بل في الاسترجاع المونولوجي وفي حصة الأمر  
الاختلافات هي نوعية الذاكرة المونولوجية (نظر بحره) التالي قد عثر حرج من الاختلافات  
في مجموعة لقراء في قدرات لتسمية (Katz, 1986, Kaitz, Catts & Maurer 1990)

من جهة أفضل دليل على عجز الاسترجاع المونولوجي عند أصل صعوبات القراءة من  
الدراسات التي استخدمت مهمات تسمية الصور المستمرة وتنبأ هذه النتائج وخبر  
بأنها ما يطلق عليها "لتسمية السريعة" rapid naming "ومهمة" "تسمية سريعة  
التلقائية" rapid automatic naming. من المرد أن يسمى ونذكر ثلث أسماء كلمة  
من الحروف والأرقام أو الأشياء المألوفة أو الألوان ونظر أن هذه النتائج قد  
يتم من أن يكون دور عوامل استعرين في هذه المهمات محدود جداً. وفيه يمكن النظر  
إلى المهمات لتسمية السريعة على أنها مقياس نقى لاسترجاع لأسماء من مقياس مهمات  
تسمى تسميته الأخرى

قد بين أن أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة في مهمات لتسمية سريعة أص من  
الأطفال الطبيعيين (Denzla & Rude, 1976, Vellutino, Scanlon, & Spearling 1991, Wolf 1995). وقد أشارت لدراسات أيضاً إلى أن انتق في تسمية سريعة  
أثناء سنوات ما قبل المدرسة يساعد على لتنبؤ بالأداء اضرث في سنوات المدرسة  
(Badan 1994, Catts, 1993, Wolf, Baily, & Morris 1986) صدقة إلى أن  
قارنت الدراسات إلى أن تسمير التسمية السريعة لمرو في الأداء القوي وتعدى لتفسير  
في يقدمه النوعي المونولوجي (Badian 1994 Bowers & Swanson, 1991, Catts 1993, Kirby Parilla & Pfeffer, 2003, Pennington Cardoso-Martins  
et al 1999 Green & Lefly, 2001, Wolf et al 2002). وبالرغم من أن هذه النتائج قد  
مواضعة سبباً مقارنة تلك المتعلقة بالنوع المونولوجي إلا أنها تبدو عصبية بالنسبة  
حساس المعالجة لإملائي والطلاقة

تمد قارب ليدانج الأخيرة حزنياً إلى مقترح لعجز المردوح لدى بعض ضعيفي القراءة (Wolf & Bowers 1999) لقد حاجج وصف وبورر بأنه يمكن أن يكون ذلك التسمي ضعيفي القراءة عجز أساسي في الوعي الفونولوجي فقط وهي التسمية السريعة عند وهي الحاسين معا وقد أطلق على عجز الحاسين "العجز المردوح" (وحدود ارتداد) (2002) بـ 60% من مجموعة من الأطفال الصف الثاني والصف الثالث من ضعيفي القراءة لديهم عجز مردوح، وأن 15-20% لديهم مشكلة في جانب واحد فقط من حجاجي والمورفاقه بأنه نظر الآن مشاكل القراءة لدى الأطفال ذوي العجز المردوح باعتبارها عجزاً في تلك الترميز الفونولوجي، بما في ذلك عجز المعالجة الإملائية والطلاقة فسكوني لديهم صعوبات قراءة أكثر شدة منها لدى الأطفال الذين لديهم عجز مفرد وسريع من معظم الدراسات أظهرت أن لدى الأطفال ذوي العجز المردوح أداء قرائي أصعب (De Compton, DeFries, & Olson, 1997) Sundeth & Bowers 1996, Man's. فإن جزءاً من هذا الاختلاف على أنه يمكن تفسيره من خلال حقيقة أن لدى هؤلاء الأطفال كمجموعة مشاكل أكثر حصة في كل مجال مقارنة بمشاكل الأطفال ذوي العجز المفرد (Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002, 2001) وهذا خلاف حو ما أن كانت التسمية السريعة عجز أساسي مستقل عن الوعي الفونولوجي (e.g. Vaessen, Gerretsen, & Blomert 2009, Vukovic & Siegel 2006) ومع ذلك يبدو أن وجود صعوبات في المعالجة الفونولوجية وسرعة التسمية تعجز عن هي خطر أكبر يتعلق بالتشغل في القراءة.

أندرو لم وبورر وسيدل (Wolf, Bowers & Biddle, 2000) احتمال أن يكون المشاكل في يعاني منها كثير من ضعيفي القراءة في التسمية السريعة تعجز في العجز في الأسرع الفونولوجي فقد ذكروا أن التسمية السريعة لا تتعلق بالوصول إلى الترميز الفونولوجي فحسب، بل تتضمن أيضاً مجموعة من العمليات الخاصة بالإنشاء والتأثير والتذكير والمعجم الذهني والتحقيق إضافة إلى ذلك، اقترح كاسر وجيليسبي ولينوار وكيس (Catts, Gillispie, Leonard, Kail, & Miller 2002) بأن سرعة التسمية يمكن أن تكون أيضاً انعكاس لسرعة المعالجة لعام وإليه فإن التسمية السريعة قد لا تكون مشكلة دقيقة بالأسرع في الفونولوجي (but see Vaessen et al 2009) ولكن، هناك حاجة إلى مزيد من العمل لتوضيح سرعة زيادة مقصده سكتيف المكر والمفهم



Kamhi, Catts, Mauwer, Ape, & Gentry 1988 Rispens & Pargger, 2010, Snow ng, 1981 Stone & Brady 1995) وتتطلب هذه المهمات من المشاركين تكراراً لكلمات غير حقيقية متعددة المقاطع بعد فحص. وبطرقاً لأن تردد الكلمات غير الحقيقية لا يتبع شكل كبير للعوامل المتبعة بالانتباه واستراتيجيات المراجعة فقد يكون مصعباً مباشراً القدرة على استخدام لرموز الفونولوجية المخزنة ذكر مستوى في دراسة سابقة (Snow ng, 1981) بأن لدى الأطفال الذين لديهم عسر القراءة، أعضاء أكثر في عادة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بأقرانهم من ذوي القراءة جيدة وقراءته المتساوية لهم في السن وفي دراسة لاحقة لستوليس وزملائه Snowling Goulondris (Bowlby & Howell 1986) طلب من الأطفال ذوي عسر القراءة وقراءتهم صيغاً اقراءة وأقرانهم المتساوية لهم في السن أن يكرروا كلمات حقيقية شائعة وحرى غير شائعة. وجدوا أن الأطفال في المجموعات لتلاثة قد كرروا الكلمات شائعة شكل جيد من دون فروق تذكر بينهم غير أن أداء الأصوات ذوي عسر القراءة كان أسوأ في تكرار الكلمات الحقيقية غير الشائعة والكلمات غير الحقيقية مقارنة بأداء المجموعتين الأخريين وقد أكدت دراسات لاحقة هذه النتائج Catts, 1986 Kamhi et al, 1988, Stone & Brady 1995).

لا يبدو أن الحل في الذاكرة الفونولوجية ناهم عن مشاكل في القراءة لأن الأداء في مهمات الذاكرة في الروضة مؤثر على التحصيل القرائي في لصفوف الأساسية Catts Fey Zhang & Tomblin 2001, Elbro, BorstØm, & Petersen 1998, Ellis & Large 1987; Mann & Liberman 1984, Poulakanaho et al., 2007, Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994). ومع ذلك، لا تستمر مقاييس الذاكرة الفونولوجية تمتد في التحصيل القرائي بشكل مستقل عن مفايس الوعي الفونولوجي. Torgesen et al (1994) Wagner Torgesen & Rashotte 1987 Wagner et al, 1994 وقد ربطت هذه النتائج تورجيسون وو جنر لتجعين بأن المشاكل التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات القراءة في مهمات الذاكرة الفونولوجية والوعي الفونولوجي ترجع إلى سبب عام يتمثل في وجود قصور في نوعية التمثيل الفونولوجي. اقترح البرو ورفاقه فرصة تغيير «distinctness hypothesis» لتفسير المشاكل التي يواجهها ضعيفي القراءة في الوعي الفونولوجي والذاكرة فقد جادلوا بأنه يمكن للأطفال ذوي صعوبات قراءة الوصول إلى تمثيل فونولوجي غير محدد بدقة وأنهم يفتقرون إلى امتصاص الفونولوجية ومع ذلك لا زال من غير الواضح في هذه المرحلة ما الذي يقف وراء عدم التحديد هذا



انتاج الفونولوجي. قدرات إنتاج الكلام هي المجال الأخير في المعالجة الفونولوجية الذي تم ربطه عميقاً بالتحصيل القرائي. فقد أكد عدد من الدراسات عميقاً (Apthorp, 1995, Catts, 1986, 1989b, Kamhi et al., 1988, Rapala & Br... 1990, Snowling 1990) وجود الصعوبة التي يواجهها ضعيفي القراءة في نطق الكلام. السلسل لأصوات المعقدة (Johnson & Myklebust, 1967, Miles Bialock, 1982) 19... سبيل المثال، وجد كاتس (Catts, 1986) أن لدى امرهقين من ذوي... قراء عدد أكبر من الأخطاء النطقية مما لدى أقرانهم من نفس العمر في... صور الأشياء حتى لها أسماء صعبة (مثلاً، ambulance, thermometer) وفي... كلمات الصعبة فونولوجياً (مثلاً، specific aluminum) وفي العبارات (مثلاً... brown and blue plaid pattern). وفي دراسة متتعة فحص كاتس (Catts 1986b) طلبة الجامعة ممن لديهم تاريخ صعوبات قراءه وأحرس ممن ليس لديهم تاريخ... قراء على تردد عبارات سهلة (مثلاً، small wristband) وعبارات صعبة... (Swiss wristwatch). وقد كرر الطلبة ذوي تاريخ صعوبات لقراءة عبارات... بسرعة أقل إلى حد كبير وبأخطاء أكثر مقارنة بالطلبة الذين لم يكن لديهم... صعوبات لقراءة.

تجمع الصعوبة التي يواجهها الأفراد ذوي صعوبات قراءه في نطاق سلسل معقدة... حزنياً إلى مشاكل هي الذاكرة الفونولوجية وفي حقيقة الأمر، ينص هذا... شكل جيد مع البحث التي تضمن إعادة كلمات غير حقيقية في أنه في الدراسات... طلب إلى الأفراد ذوي صعوبات القراءه أن ينطقوا كلمات حقيقية ولكنها جديدة... كان الأمر في مهمات نطق الكلمات غير الحقيقية، يعتمد تكرار هذه المثيرات بشكل... على تشكيل وتخزين رموز دقيقة في الذاكرة الفونولوجية. ومع ذلك، تبين أن الأفراد... صعوبات لقراءة يواجهون مشاكل في نطق للكلمات/العبارات المتوقعة لديهم. ففي... مثال، بين كاتس (Catts, 1986b) أن طلبة الجامعة ممن لديهم تاريخ صعوبات... واجهوا صعوبات محدودة في نطق عبارات صعبة معقدة بشكل صحيح (وهكذا،... مهرون ذاكرة دقيقة للكلمات)، ولكنهم واجهوا صعوبات كبيرة في التكرار السريع... السلسل. تشير هذه النتائج إلى أن العجز في التخطيط للكلام يمكن أن يساهم... شكل إنتاج الكلام عند الأفراد ذوي صعوبات القراءه. وقد أيدت هذا الافتراض... التي وصفت بأن العلاقة بين إنتاج المثيرات المعقدة والقراءة تستمر حتى بعد... حصتها في عوامل الذاكرة (Npthorp, 1995).



قد تربط بين إساح الكلام المعقد (و المونولوجيا بوجه عام) و لقراءة اساحون للاحد  
مع الاعتراف الارتباط بين اضطرابات المونولوجيا التعبيرية وصعوبات لقراءة بواحد  
الأصوات الذين لديهم اضطرابات مونولوجية تعبيرية صعوبات في تطوير نظام الأصوات  
لكلامه وسنكل معايير للمساكن التي لوحظت مبكرا بواحد هؤلاء لأطفال صعوبات  
في الأصوات في سياقات صعبة وبسيطة. وفي هذه السياقات، يقومون بحذف أو  
الأصوات الكلامية التي ينجحها معظم الأطفال في مثل سنهم بشكل صحيح

وحد عدد كبير من الدراسات رويط سوكية وحنية بين اضطرابات المونولوجيا  
التعبيرية وصعوبات القراءة (Gron, 2004 Larrivee & Catts 1999, Ryachew, 2007, Tunick & Pennington, 2002). ومع ذلك لا يعاني جميع الأطفال ممن  
لديهم اضطرابات مونولوجية تعبيرية من صعوبات القراءة. ويرتبط أداء هؤلاء الأطفال  
العزائي بشكل كبير بشدة الاضطراب المونولوجي وقدرات اللغة الأخرى ومستوى الوعي  
المونولوجي (Bird, Bishop, & Freeman, 1995, Larrivee & Catts 1999, Peterson, Pennington, Shriberg & Boada, 2009, Preston & Edwards, 2010, Snowling,  
(Bishop, & Stothard, 2000). فالأطفال الذين يعانون من اضطرابات مونولوجية أكثر  
خطورة والذين لديهم اضطرابات لغوية واسعة والذين لديهم أداء ضعيف في اختبارات  
الوعي المونولوجي أكثر عرضة لخطر صعوبات القراءة

**عجز اللغة سبب أم نتيجة.** ننت ادراسات التي تمت مراجعتها بوصف أن عجز  
اسعة مرتبط بدرجة كبيرة بصعوبات القراءة. وفي حالات كثيرة، كان عجز اسعة يسبق  
مشاكل القراءة ويرتبط سببها بها. القراءة سلوك لغوي، وما دام الأمر كذلك فهي تعتمد  
على تطور مناسب للغة يعاني عدد كبير من الأطفال الذين لديهم صعوبات قراءة من  
اضطرابات لغة تطويرية تجلب في صعوبات قراءة عند دخولهم المدرسة. ومع أن مشاكل  
البلغة تلعب دور مسببا في صعوبات القراءة، فقد تكون أيضا نتيجة لهذه الصعوبات.  
وكما نوهنا في الجزء المتعلق بتأثيرات مشبو، فإن ضعيفي لقراءة لا يقرءون بكثرة كما  
هو الحال لدى القراء الحيديين ونتيجة لذلك، فهم يحصلون على خبرة أقل في لغة  
ومع مرور الوقت، يمكن أن تقود هذه الخبرة المحدودة إلى قدرات لغوية أقل تطور  
سببي المثال، يوقع أن يتراجع أداء ضعيفي القراءة مقارنة بأقرانهم فيما يتعلق بمعرفتهم  
بالمصردات واستخدامها و لقواعد المتقدمة و لقواعد على مستوى النص (مثلا قواعد  
القصصة). وحواسب اللغة هذه وغيرها تعتمد على خبرات القراءة والكتابة المعينة التي يبد  
أن يتعرض لها ضعيفو القراءة أثناء سنوات المدرسة.



- [illegible]

- Catts, H. W. (2003). Text comprehension and its relation to sentence and word comprehension in children with specific reading disabilities. *Journal of Experimental Psychology: Developmental Psychology*, 29, 335-345.
- Catts, H. W., Dakin, D., & Blanton, P. (2000). Phonological and orthographic comprehension: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 31-50.
- Carey, R. C., & Fowler, C. A. (1977). Acoustic phonetic knowledge and reading: kindergarten through first grade. *Journal of Experimental Psychology*, 69, 293-298.
- Chapman, E. W. (1974). The transmission of speech information through the visual system. In E. O. Schmitt & F. S. Worden (Eds.), *The neurophysiology of reading* (pp. 95-133). Cambridge, MA: MIT Press.
- Catts, H. W. (1986). Speech production/phonological deficits in reading disorders: children. *Journal of Experimental Psychology*, 19, 504-508.
- Catts, H. W. (1989). Phonological processing deficits in reading disabilities. In A. Kamil & H. Catts (Eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Catts, H. W. (1989b). Speech production deficits in developmental dyslexia. *Journal of Speech and Hearing Research*, 52, 422-428.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 56, 948-958.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., Hegan, T. P., & Ellis Weismer, S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 378-390.
- Catts, H. W., Adolf, S. M., & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Catts, H. W., Bader, M. S., & de Fries, J. D. (1997). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1569-1579.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Leonard, L. B., & Zhang, Z. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 42, 85-96.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Language risk for future reading disability in kindergarten children: A research-based model and its clinical implications. *Language Development*, 17, 338-354.
- Catt, F. G., & Mearns, M. (2002). The role of speed of processing and phonological awareness in reading. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 401-414.
- Catts, H. W., Wilcox, K. A., Wouda, L., & Scovel, V. C. (1997). Toward a phonological awareness in C. K. & P. K. (Eds.), *Texts: Contextual studies of reading and writing*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Cesnick, L., & Comblat, M. (1999). The relationship between language processing and reading performance in developmental dyslexia. *Cognition*, 72, 1-24.
- Chapman, P., Kover, R., Siegel, L., & Skuse, D. H. (1997). Reading disability: A developmental perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 71-80.
- Claessens, D. B., & Kover, J. K. (1995). *Reading and writing: A developmental perspective*. Baltimore: University of Maryland Press.
- Cole, R. L., & Neilsen, C. (1998). Short-term effects of reading disabled children on the opportunity or rehearsal strategies. *Journal of Experimental Psychology*, 127, 69-76.
- Cole, G. (1987). *The learning strategy*. New York: Praeger.
- Comblat, D. L., DeFries, J. C., & O'Neil, R. K. (1999). Are RAN and phonological awareness measures predictive of reading disability? *Journal of Research and Development in Education*, 32, 175-189.
- Cori, R., & G. (2007). The role of short-term memory, language and reading in the relationship between early reading and reading disability. *Journal of Experimental Psychology*, 132, 147-156.
- Cornell, K., Gershwin, L., & Thompson, S. (2003). Auditory processing and early literacy skills: school and kindergarten population. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 169-182.
- Cox, G., Shankwe, D., Liberman, L. Y., & Trehub, L. (1988). Awareness of phonological structure and reading ability in children. *Psychological Science*, 9, 1-6.
- Craig, M. M., & Torgesen, J. K. (1999). *Reading and writing: A developmental perspective*. Austin: University of Texas Press.
- Craig, L., & Nelson, K. (2006). Reading and writing in children with poor reading skills. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 55-72.

- [illegible]











- [illegible]











- Verhaeghen, H., Sage, J. A., Hough, C., & Ellis, P. (1972). Verbal vs. non-verbal paired-associate learning in normal and retarded readers. *Neuropsychologia*, 10, 75-8.
- Vogel, S. A. (1974). Syntax and rules in normal and dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 47-5.
- Vogel, F., P. Dufries, C., & Decker, S. M. (1985). Family history in a model of risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 419-42.
- Voxevick, R. K., & Sage, L. S. (1986). The double-deficit hypothesis for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 25-47.
- Wagner, D. P., Weiner, M. D., Weir, P. H., Bellinger, D., Marcus, D., Aron, R., Forbes, P., & Wyp, D. (2001). Processing of rapid auditory stimuli in school-age children referred for evaluation of learning disorders. *Child Development*, 72, 37-49.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Marley, S., Margolin, S., Kuc, R. C., Skinner, B., Simmons, K., & Stage, S. (1987). The nature of prereaders' phonological processing abilities. *Cognitive Development*, 2, 363-373.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a novel, variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 29, 73-87.
- Weiss, R. (1990). Dyslexics read better with glasses. *Science News*, 126, 176.
- Wig, E. H., & Semel, M. (1975). Productive language abilities in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 8(2), 578-586.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 75-91.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Anderson, R., Ogline, J. S., Torgesen, R. A., Chhabildas, N. A., & Olson, R. K. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 157-172.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N. A., & Anderson, J. (2005). Neuropsychological correlates of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder in school-age children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 35-75.
- Wolf, J. C., Smith, R. A., Morris, R. D., & Covey, J. W. (1987). The relationship among receptive expressive vocabulary, listening comprehension, reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24, 1033-1039.
- Wolf, M. (1984). Naming, reading, and the dyslexic syndrome: A review. *Annals of Dyslexia*, 34, 5-21.
- Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neuropsychological Research Quarterly 26, 123-41.
- Wolf, M., Bax, H., & Morris, R. (1986). Automatic retrieval processes and reading: A magnitude effect in average and impaired readers. *Child Development*, 57, 983-1000.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "double deficit" hypothesis for the developmental dyslexia syndrome. *Psychological Review*, 96, 1-24.
- Wolf, M., Bowers, P., & Bialle, K. (2000). Naming processes, timing, and reading: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-427.
- Wolf, M., & Goody, H. (1986). Dyslexia, visual and lexical retrieval: A longitudinal investigation. *British Journal of Psychology*, 78, 154-168.
- Wolf, M., O'Rourke, A. G., Chhabildas, N. A., Olson, R. K., & Morris, R. (2002). The second deficit: A second look at the independence of phonological and naming speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 401-414.
- Wood, F. B., & Grigorenko, E. L. (2001). Emerging evidence in genetics of dyslexia: Methodological problems. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 50-51.
- Yeh, N., & Oakhill, J. (1999). *Children with reading comprehension*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Zhang, J., & McBride-Chang, C. (2001). Auditory memory, speech perception, and reading development in children. *European Psychologist*, 6, 123-38.



## الفصل الخامس

### تقييم مهارات الوعي الفونولوجي وتمييز الكلمة وتدريبها Assessment and Instruction for Phonemic Awareness and Word Recognition Skills

Stphanie Al Otaiba, Marc a L. Kosanovich and Joseph K. Torgesen

يؤثر عدد من العوامل على سرعة التي يصح فيها تعلم المدرسة قرء ، سرعة  
تدريس ذلك لعرض للأحرف المصنوعة والمعرفة بالحروف والوعي الفونولوجي والحواس  
العمامة لغة، وحاصله للمرد L Longan (e.g. National Early Literacy Panel, Schatschneider, & Westberg 2008)  
وكيفية طورها وسيكون التركيز في هذا الفصل على تقييم مهارات الوعي الفونولوجي  
وتدريسها وتدريبها في سنوات المدرسة الابتدائية المبكرة مع سوع الصف الثالث  
يكون معظم الطلبة المكافحين قد قطعوا شوطاً كبير في تدريبهم لأتقان هذه المهارات،  
قد وصفاً بالضرورة، اختراصات حول قرء هذا الكتب، وبالتالي هذا الفصل يقتصر  
أن القارئ قد تعلم من المصنوع الأخرى حول طبيعة صعوبات القراءة وعملية اكتساب  
القراءة وأنه سيعلمهم صعوبات اللغة التي تتقاطع بشكل مباشر مع اكتساب مهارات الحيدة  
تمييز الكلمة ويجب أن يفهم القارئ أيضاً أن الهدف النهائي من تدريس القراءة ومن  
العلاج يتمثل في مساعدة الأطفال على اكتساب جميع المهارات اللازمة لاسياف مع  
تخص وأن اكتساب المهارات بفعاله على مستوى قراءة الكلمة بعد مرور حاسماً لتحقيق  
ذلك الهدف. أخيراً، يصرص أن لدى القارئ بعض المعلومات حول الاستجابة للعلاج  
(RTI) Response to Intervention والذي يعتبر طريقة وقائية تقدم علاجاً مبكر  
مؤددة الكتابة للأطفال الذين يكافحون لينعموا بقراءة.

بصرفه الآن تطور الوعي الفونولوجي من حاسم لاكتساب مهارات الحيدة تمييز الكلمة

لاحقاً، يبدو من المفضل لتعليم هذا الفصل البدء بمناقش حول تطور هذا المجال وتقييمه من ثم الاستمرار في مناقشة بقضايا المرتبطة بتقييم المهارات الأكثر تعقيداً. سنفرد عن الكلمة بعد ذلك. سنستخدم أطار الاستجابة للعلاج بتعليم مناقشة تقسيم مهارتي الوعي الفونولوجي وتصيير الكلمة وعلاجهما. سنناقش المستوى الأول، أو التدريس الضمني من يتلقاه جميع الأطفال، وللعلاج الإصاير الذي يتم تقديمه فقط لطلبة الذين لا يحققون عدداً كافي في المستوى الأول. ونطراً لوجود تنوع كبير في تطبيق طريقة الاستجابة للعلاج، بما في ذلك عدد المستويات التدريسية الموهرة ومتى يبدأ التعلم الخاص حسب ينصب ببساطة صرق للعلاج وكثافة العلاج المقترح فيها بدلاً من رصده بمسوية محددة.

### تطور الوعي الفونولوجي وتقييمه

#### DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF PHONEMIC AWARENESS

يحب لأحد من لاعتبار عدة قضايا عامة مرتبطة بتقييم الوعي الفونولوجي من تقديم معلومات حول خيارات محددة وربما يشكل التعرف محور هذه العملية. قد نستطيع تقييم أي مكون يحب علينا تعريفه، والوعي الفونولوجي مكون ليس من السهل وضع تعريف بسيط له. وهناك قصة أخرى تتعلق بما إن كان علينا اعتبار الوعي نصيب نوع من المهام الإدراكي المعلق باللغة أو إن كان علينا اعتباره مهارة. وما يحبه بشكل بد هو من يقول بـ الوعي الفونولوجي لطفل قد زداد عن قياسنا له في المرة الأخيرة؟

يتعلق جزء بما نعنيه بالوعي الفونيمي من ناحية بإدراك أن كلمة من مقطع واحد من "ت" والتي يسميها الفرد كصوت واحد، يمكن في الواقع تقسيمها إلى صوتين ووسط ونهاية وبالمثل. فإن ذلك متعلق بإدراك أن الأصوات المنفردة على المستوى الفونيمي يمكن جمعها معاً لتشكيل كلمات، وبغير ذلك لن يتمكن الطفل من فهم طلب جميع الأصوات التي تمثلها الحروف بـ "ت" لتشكيل كلمة.

من ناحية أخرى، يحب أن يأخذ المهام الكامل للوعي الفونولوجي من الاعتبار جنبه أنه يشبه مهارة تتطور مع الوقت بطرق يمكن التنبؤ بها إلى حد ما. أي أن الأطفال يكتسبون مع تتابعهم من مرحلة ما قبل المدرسة وتقدمهم في المرحلة الابتدائية قدرة متزايدة على الاحساس والتفكير بالصيغيات في الكلمات والتحكم بها فعلى سبيل المثال في الأسبغ الشيلة الأولى من مرحلة ما قبل المدرسة يمكن للطلاب أن يبدؤوا من رسمه الذي سم يبدأ نفس الصوت الذي يبدأ به اسمه فهي بداية الروضة عندما طلب من طبع



إمكانية تعرضهم لحظر صعوبات القراءة (Bishop & Adams, 1989; Bishop & Hall, 1990; Bishop & Hall, 1990; Catts, 1991, 1993, Scarborough & Dobrich, 1990) يبدو أن هذه الصعوبات تظهر بشكل ملحوظ عند الأطفال ذوي اضطرابات اللغة. من وجهة نظر الجمعية الأمريكية للصوتيات واللغة والسمع (2001) فإن احتمال تعرض الأطفال للصعوبات في مرحلة الابتدائية وما بعدها يزيد أربع أو خمس مرات عن احتمال تعرض قريبي للصعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية وما بعدها. ذكر كاتس وريفا (2002) ما يقارب من نصف أطفال الروضة ذوي اضطرابات اللغة طوروا صعوبات قراءتها في الصف الثاني. وبمثل، عندما فحصت بورات وبتشر وبتشر (Puran K, Petscher A, Otaiba, Catts, and Lonigan, 2008) في الصف الثاني، وجدوا أن 1900 طالب من ذوي اضطرابات السطو وخصر سالك في الصفوف من الأول إلى الثالث وحدوا اختلافات جوهريّة في المؤشرات لتقوّر رؤيتها في شهر كانون ثاني من الصف الأول ومع أن تطور القراءة كان بوجه عام أفضل عند الأطفال ذوي الاضطرابات انطوى منه عند الأطفال ذوي اضطرابات اللغة الأولى كثيرة من الأطفال ممن لديهم اضطرابات نطق أو اضطرابات لغة لم تحقق مستوى لغات المراقبة لطلافة القراءة. وقد كان تصور الطلبة ذوي الاضطرابات المستعصية انطوى تطور الطلبة الذين تمت معالحة الاضطرابات لديهم تسلسل هذه الساتج لصوء الحاجة لكشف ومرافقه ومعالجة الصعوبات الفونولوجية وصعوبات قراءته لكلمة سكر عند الأطفال ذوي اضطرابات النطق واضطرابات اللغة.

### أهمية الوعي الفونيمي في تعلم القراءة

#### The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read

يجب أن يعرر التقييم بالإضافة إلى فهم مفهوم الوعي الفونولوجي فهم الأسباب التي تجعل الوعي الفونيمي مهماً لتطوير القدرة على قراءة الكلمات يساهم الوعي الفونولوجي في التطوير المبكر لمهارات القراءة بطرق ثلاث على الأقل.

- 1 تساعد الأطفال على فهم مبدأ الأبجدية وتطوير معرفتهم بها للفرق بين حقيقة أن اللغة الإنجليزية [العربية] هجائية يجب أن يدرك الحصر أن الكلمات تتألف من أصوات يتم تمثيلها بالحروف المطبوعة ومن دون ظهور مستويات الوعي الفونيمي على الأقل فإن المسوع لتعلم أصوات الحروف وبهجته بكلمات يكون مفهوم.

نساعد الأطفال على ملاحظة الطرق المنتظمة التي تمثل بها الحروف الأصوات في الكلمات إذا سمع الأطفال ثلاثة أصوات في كلمة فين، فإن ذلك سيساعدتهم على ملاحظته بطريقة توافق الحروف والأصوات هناك فائدتان متوقعتان للقدرة على ملاحظة التوافق بين الأصوات في الكلمة والطريقة التي كتبت بها ولا يعرير معرفة بالتوافق الفردي بين الحرف والصوت وثانياً المساعدة في تشكيل التمثل الذهني للكلمات التي تتضمن دمجاً كبيراً بين أشكالها المكتوبة والمنطوقة أوضحت بيبي هري (1998، 2002) كيف يستخدم الأطفال تطور وعيهم الفونيمي بالكلمات كمسبب لهم مسعادتهم على تذكر تهجئة الكلمات ليتمكنوا في نهاية المطاف من مبرر آلاف الكلمات تلقائياً عند السطر إليها.

نساعد الأطفال ليصبحوا محللين فرنيين لتحليل حتى الكلمات غير المنتظمة، الأمر الذي يجعل من الممكن وضع احتمالات للكلمات المألوفة جريباً في النص. فعلى سبيل المثال، هب أن طفلاً في نصف أول معرض لحملة مثل «ركب برجل وأولاده سيارة» - إلى أسوق. «ولم يدرك صمير الجمع الشائع هم وبكته صمير متصل، ولكنه يعرف الصوت الذي يمثله الحرف الأول في الصمير بدعم المستوى المبكر الأول من الوعي الفونيمي القدرة على البحث في القاموس لذهني عن كلمات تبدأ بصوت مماثلة. أي أنه يمكن تصنيف الكلمات حسب الأصوات التي تكون في بدايتها أو وسطها أو نهايتها إضافة إلى تصنيفها تبعاً لمعانيها. فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام معلومات حول الفونيمات في كلمة غير معروفة حصلوا عليها من تحليل فونيمي جزئي لحصر بحثهم عن كلمات تناسب معنى الحملة أو القصة فإنهم سيصاعقون بدرجة كبيرة دقة تحميناتهم الأولى للتعرف على طبعة الكلمات غير المعروفة في النص، ومن المهم للأصفال الصغار أن يصبحوا قراءً بارعين بأسرع ما يمكن لأن الكلمات تحتاج لأن تُقرأ بدقة عدة مرات قبل أن تصبح جزءاً من حصيلة العزرات البصرية للطفل (Share & Stanovich, 1995)

يشير هذا التحليل إلى أن للوعي الفونولوجي أثر بارز في التطور المبكر للقراءة من خلال مساهمته في قدرة الأصفال على استخدام المطابقات بين الصوت والحرف لتك رموز الكلمات في النص. إن القدرة على تحليل الكلمات فونيميا ليست غاية في حد ذاتها. لأن تحليل فونيمي بطيء جداً ومجهد ولا يمكنه دعم لقراءة الطلبة والاستعجاب لحيد. ذلك من تراكم المعرفة المتعلمة بمسارات القراءة تشير إلى أن مهارات القراءة الفونيمية لعب دور محورياً في دعم تطور القراءة بوجه عام، وبخاصة تطوير حصيلة

مصدر فيه عنية يمكن تمثيلها إملائيًا، أو «بمجرد النظر» إليها (Share & Stanovich, 1995) علاوة على ذلك فقد قامت اللجنة الوطنية للتعلم والكتابة من (NELP, Lonigan et al 2008) بالوفيق بين الدراسات العلمانية (developmental studies) التي فحصت نمو قدرة فهم الرموز والاستيعاب من خلال مهارات الفونولوجيا لدى أطفال ما قبل المدرسة. فقد فحصت اللجنة 59 دراسة وقد وجدت، في معظمها، علاقة متوسطة ( $r = .40$ ) بين الوعي الفونيمي في مرحلة ما قبل المدرسة وفهم القراءة لاحقاً عند بدء تعليم القراءة في المدرسة. وقد وجد معامل ارتباط متوسطة (44) عندما فحصت اللجنة نتائج 20 دراسة اختبرت التنبؤ باستيعاب القراءة من خلال فهم الفونولوجي المبكر.

يوجد لدينا الآن دليل علمي يمنع أن الوعي الفونيمي مُتطلب لارم ومهم لتعلم القراءة. وقد أتت أكثر الأدلة أهمية من الدراسات التجريبية المصممة جيداً أو دراسات مختبرية والتي ثبت من خلالها أن تعليم الوعي الفونولوجي يسهل اكتساب مهارات القراءة لاحقاً وبخاصة مهارات التحليل الفونيمي. فقد أظهر التحليل الأولي لنتائج 52 دراسة مختبرية احتبرت بعناية، قامت به إهري ورفاقها (2001)، وجود تأثير ثابت لتدريب التلميذ بالوعي الفونيمي على تطور مهارات القراءة. ومن غير المستغرب إظهار هذه الدراسات أن للتدريب الخاص بالوعي الفونيمي التأثير الأكبر على مهارات التحليل الفونيمي في القراءة. وبالرغم من أنه أقل قوة في تأثيره على مقاييس استيعاب القراءة، لأنه يتركز على دالة إحصائية.

بينت اللجنة الوطنية للقراءة والكتابة المبكرة (Lonigan et al., 2008)، من خلال المقارنة بين دراسات العلاج للأطفال التي تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات فما دون أنه يمكن تحسين الوعي الفونولوجي عند أطفال ما قبل المدرسة من خلال التعليم المبكر. فقد راجعت اللجنة الدراسات التي درست الأطفال على الوعي الفونولوجي ومبدأ الأنحياز في 51 دراسة قامت بتقييم الوعي الفونولوجي كمقياس للمخرجات، كان معدل هذا التأثير 82. الأمر الذي يشير إلى تأثير كبير. "وتعني هذه النتيجة، أنه في المتوسط أنت درجة الأطفال الذين تلقوا علاجاً يركز على الرموز أعلى بـ 82، بحرف مفرد في مقاييس الوعي الفونولوجي من درجة الأطفال الذين لم يتلقوا علاجاً يركز على الرموز لتوضيح ذلك، إذا كان متوسط أداء الأطفال الذين لم يتلقوا علاجاً يركز على الرموز 100 في اختبار الوعي الفونولوجي المقنن متوسطه 100 ونحرفه المعياري 15 في المتوسط درجة الأطفال الذين تلقوا علاجاً يركز على الرموز في الاختبار نفسه في



112) أي أن الفرق بين الدرجتين في الرتبة المئوية يحسب في الرتبة المئوية التاسعة لـ "سبي". إضافة إلى ذلك، وفي بحوثات ثانوية وحث المؤلفون من اسحه الوطنية بقراءة وكتابة المبكرة بأبهر أهوى لسلاح لدى مركز عى الرمز عى لأطفال الذين سبهم معرفة أصعب بالأجدية (حجم التأثير 99) كما قاربوا أصح حجم لتأثير برامج العلاجية لتي قدمت تدريباً هونولوجياً فقط (حجم لتأثير 91)، واسبام العلاجية لتي قدمت تدريباً هونولوجياً واسبامياً (حجم لتأثير 48)، واسبام علاج لتي قدمت تدريباً هونولوجياً وصوتياً (حجم لتأثير 74).

### الهدف تقويم الوعي الفونيمي

### Purposes for Assessment of Phonemic Awareness

يسير الارتباط المهم بين ظهور الوعي الفونيمي وتطور مهارات القراءة فيما بعد الى واحد من ثلاثة أسباب تدعوا للإهتمام بتقييم هذا المكون (see, Blachman 2000, Lonigan et al 2008; for more recent rev. EWS). الوعي الفونيمي الى كسب الأطفال الأكثر عرصه لخطر الفشل في القراءة قبل البدء بالمرحلة الأولى من القراءة بشكل منتظم كما يهدف إلى مراقبة تقدم الأطفال في اكتسابهم مهارات القراءة الأساسية، والمساعدة في وصف مستوى العجز الفونولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. وبالرغم من أن جميع هذه الحالات تشر تطور آخرات تقييم معينة، لأنه لا زالت هناك مسافة بعيدة تفصل بيننا وبين قدرة على كشف الأطفال ذوي صعوبات القراءة بشكل دقيق اعتماداً على أدتهم في مفاتيح مفردة للوعي الفونيمي في مرحلة ما قبل المدرسة أو الروضة، وبخاصة لأطفال الذين لديهم عجز في اسطق اللغة والأطفال محدودي القدرات اللفوية والاستعداد الفونولوجي. ولأمر المهم يتمثل في ساج هذه المعايير عدد أكبر من الحالات الإيجابية الخاصة (الأطفال الذين يتوقع أن يكونو صعبين في القراءة، ويتبين لاحقاً أن قراءتهم جيدة) (Blachman, 2000; Torgesen, Burgess, & Rashotte 1996).

وهناك حل للمشاكل التي تتضمنها أدوات التقييم المبني المنعده للوعي الفونيمي تتمثل في مراقبة تطور في مهارات الوعي الفونيمي عدة مرات خلال مرحلة ما قبل المدرسة والصيف الأول الأساسي وتتميز اختبارات التقييم المتكررة للوعي الفونيمي في تلك المستويات بتقديم مؤشر على استجابة الأطفال للتعليم الذي تلقوه، كما يمكن استخدامها كمرئيات للأطفال الذين لا يحققون مستويات التقدم المتوقعة منهم قبل أن يصبح الفشل في تعلم مستعجلاً (Good, Simmons & Kame'enui, 2001, Good, Simmons, Kame'enui, Kaminski, & Walin 2002).



وكمساعد في تشخيص صعوبات القراءة تكون مقاييس الوعي الفونيمية ضرورية  
فائدة من أي مقياس آخر ليس للقراءة (Fletcher et al 1994) ومع ذلك فليس  
هذا هو ما أن كانت هذه المقاييس تزيد بأي شكل من أشكال التشخيص فليس ضروري  
لتي توفر معلومات مقاييس قدرة التحليل الفونيمية فهي دراسة بمرحلة مبكرة  
(Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht 1997) ليس المقاييس  
الوعي الفونيمية لدى أطفال الصمم البصري والبالغ الأساسيين قدمت هذه المقاييس  
المعلومات زيادة على ما قدمته مقاييس القراءة. ومع ذلك، ربما لم تكن كمية المعلومات  
الإضافية كبيرة بدرجة كافية لتسحق الوقت الإضافي الذي يتطلبه تطبيق اختبارات الوعي  
الفونيمية وقد ذكر كاسر وهو حان (Catts & Hogan, 2002) نتائج مشابهة حيث  
درستهم لطولية لطلبة الروضة والصمم البصري و لراعي الأساسيين قدمت مقاييس  
الوعي الفونولوجي التي طُبقت على طلبة الروضة معلومات مهمة وفريدة بصفة  
المعلومات التي قدمتها مقاييس التحليل الفونولوجي التي أعطيت في الروضة، في نسب  
المرادفات المردية في دقة قراءة الكلمة في نصف الثاني الأساسي وبارتمة من  
عندما صفت مقاييس الوعي الفونيمية مع مقاييس التحليل الفونيمية في نصف  
الأساسي لم يقدم مستوى الوعي الفونيمية سوى معلومات ضئيلة فيما يتعلق  
بمشاكل دقة قراءة الكلمة عندما يؤخذ بالاعتبار المروق المردية في مقاييس  
الفونيمية

والسبب الرئيس في عدم إصافة تمييز نوعي الفونيمي أي حديد لتتخصص صفة القراءة بعد أن يبدأ الاتصال في تعلم القراءة يتمثل في أن مهارات التحسين في نوعي الفونيمي مرتبطة بعضها ببعض بشكل كبير. وبالرغم من ذلك فلا يزال من المهم جداً الاستعانة عن استخدام مقاييس النوعي الفونيمي كجزء من نظائره لتتخصص الأخطاء الأكثر شيوعاً وبالعمر ذوي صعوبات القراءة. ففي الحالات الصعبة مثل تكون لهذه المقاييس تطبيقات أكاديمية أو تربوية تتعدى بشكل أساسي من المستويات المقاييس غير المتخصصة القراءة الكلمات.

الإجراءات والمقاييس المستخدمة في تقييم الوعي القومي

### Procedures and Measures Used to Assess Phonemic Awareness

قبل ما يربيد عن عقد من الزمن، راجع كاتس ورفيقه Wild Jackson x (Larivee & Scott 1997) الاحراء ت المسجده في سنة 20 مهمه ليدس

جانبهم. بهذه الإجراءات] تم تصنيف هذه المقاييس إلى مجموعات ثلاثة عرضة لـ  
 اختبار الفونيم. (2) تركيب الفونيم، و (3) ومطابقة الصوت. تتطلب مهمات تحيى طرفية  
 مستوى واضحاً نسبياً من الوعي بالفونيمات لأنها تتطلب عدداً معيَّناً من المهمات  
 يضافها أو عكس الفونيمات المردية في الكلمات. ومن الأمثلة الشائعة على هذا  
 من المهمات طلب بطق لفونيمات بمرده في الكلمات، اطلاق الأصوات في  
 (عنوان) وحذف الأصوات من الكلمات (اطلق كلمة لام من دون د أو عد الأصوات في  
 كلمة على أنسطر مقابل كل صوت تسمعه في كلمة "كتب")

فذلك في الحقيقة مهمة واحدة لقياس تركيب الفونيمات هي تركيب الأصوات. في  
 جوار فيها، الماحص بطق مجموعة من الفونيمات بشكل متقطع ونصب من غير قصد  
 على تشكيل كلمة (مثلاً، ما الكلمة التي شكلها الأصوات فـ مـ رـ فـ دـ كـ رـ مـ)  
 من مهمة تركيب الأصوات تكون بالسماح للمصل الاختيار من بين صورتين أو ثلاثة صور  
 كلمة ممثلة بسلسلة من الفونيمات (Torgesen & Bryant, 1993)

تستخدم مهمات مطابقة الأصوات عدداً من الأشكال المختلفة لطلب شكر عدم  
 صدقة بين الأصوات في كلمات مختلفة، فعلى سبيل المثال، يمكن أن يطلب من صغر  
 في كلمات من هذه المجموعة تبدأ أو تنتهي بالصوت نفسه لذي تبدأ أو تنتهي به كلمة  
 لستهدف. إضافة لذلك، تصنف المهمات التي تطلب من المصطل تكوين كلمات تتصير  
 من صوت في بداية أو وسط أو نهاية لكلمة المستهدفة ضمن هذه الفئة

فيما يتعلق مهمة حول المهمات المحتملة فهي تبدو جميعاً وكأنها قياس غير  
 أساسي لمكون نفسه، وبالرغم من أن بعض الأبحاث (Kopp, 1988) أثبتت أن  
 المهمات يمكن أن تختلف بوجه عام في صعوبة متطلباتها المعرفية وأنه قد تكون هناك  
 بعض الاختلافات بين مهمات لتحليل ومهمات التركيب في أعمار معينة (Torgesen &  
 Rashotte 1994). إلا أنه يبدو أنها في معظمها بقياس مستويين مختلفة  
 من التطور بقدرة عامة واحدة (Stanovich et al., 1995, Høien et al., 2001, Eide et al., 1994, Cunningham, & Cramer 1984). يبدو أن الاختلافات بين هذه المهمات في مستوى  
 الصعوبة ترتبط بشكل أساسي بمدى ما تتطلبه من تقارب وصح للتوصيات تقريبية فغير  
 سهل المثال، يواجه كثير من أطفال الروضة صعوبات في تفرع معينة عن مهمات تحيى  
 الفونيم ولكن معظمهم يستطيع انجاز مهمات مطابقة الأصوات يحتاج

بشكل متقدم عدد من المقاييس الجاهرة المتوفرة بجمع نوعي هو غير واضح  
 في سياقها في التطوير حالياً. أن تقديم تقييم قد نكر من الاختبارات المؤثرة من  
 أن هناك هذا المصل، لذا عرضنا في جدول 15 قائمة تتصير 16 اختباراً ومهمات



## تطوير وتقييم تمييز الكلمة

### DEVELOPMENT AND ASSESSMENT OF WORD RECOGNITION

إن تقييم مهارات تمييز كلمة أكثر تعقيداً من تقييم الوعي الفونولوجي لأن باستطاعة المرء التعرف على الكلمات بعدد من الطرق المحتملة أثناء معالجتها للنص. ولمهم كيف يتصور الاتصال مهارات القراءة، من المهم أن نفهم كيف يتعلم الأطفال تمييز الكلمات المكتوبة بدقة وتلقائية. يمكن التعرف على كلمات النص بطرق خمس محتملة على الأقل (Ehri 2002).

1. بالتعرف على المونيمات في الكلمات وتركيبها معاً

2. بملاحظة وتركيب الأنماط الإملائية والتي تتدرج شكلاً أكثر تقدماً من التحصيل

3. تمييز الكلمات كوحدات كلية، أو قراءتها بالنظر

4. مقارنة لكلمات بكلمات أخرى معروفة

5. باستخدام مفاتيح من النص لاستنتاج كلمة

أكثر الباحثين أن الوعي الصريح أو المعرفة الواعية بالمعنى الفردي للوحدات في اللغة، يعكس ذلك لسوايق والمواحق، يساعد الأطفال التعرف على الكلمات المجهولة في النص (Apel, Wilson Fowler & Masterson, in press, Carlsen, 2004). فعلى سبيل المثال، إذا كان الطفل يستطيع قراءة "معلم" فإن معرفة المورفيم الصريح لجمع المذكر السمة «ون» يسهل تمييز كلمة «معلمون». يستخدم اطلبة الأكبر سنًا الوعي الصريح أيضاً لتزود لكلمات المشتقة التي تشترك في المعنى (مثال، مزارع، مررعة). ولا بد من توفر مهارات ومعرفة محتملة لاستخدام كل طريقة من طرق تمييز الكلمة، كما أن هذه الطرق تلبس أنوار متفاوتة الأهمية في المراحل المختلفة من تعلم القراءة.

صيرفه التحليل المونيمي أهمية كبيرة أثناء المراحل المبكرة من تعلم القراءة، يجب على شفاء إذا كان لهم أن يستخدموا هذه الطريقة، أن يعرفوا الأصوات التي يتم تمثيلها بحروف في الكلمات، ويجب عليهم بعدها تركيب الأصوات المصدرة التي تم التعرف عليها في كل كلمة وهذه الطريقة مهمة لنجاح المبكر في القراءة لأنها تزود الأطفال بطريقة تامة سبب التعرف على الكلمات التي لم تشاهد من قبل، وما أن يصبح الأطفال أكثر خبرة في القراءة، حتى يبدأوا بمعالجة الحروف كمجموعات أكثر تدعى الأنماط الإملائية. ثم بعد يحسن سرعة التحليل لأنه يسمح للأطفال بمعالجة مجموعات من الحروف

كوحدة بدلا من معدحة كل حرف كوحدة صوتية هجائية منمردة ومن عصر لا بعد الإملائية الشائعة التي وجدت لدى الأطفال في نهايات الكلمات أحادية المقطع هي الـ el- [وهي لغة مرساة لبحيرية ore, -ash, -ay, -eat, -unk, -ight, -ack, و el-] وهي لغة مرساة مُثَلَّة للوحق مثل وى، يى، ن، ت، -هم، با، وغيرها]. وتضمنت اللوحق و سوي الشائعة للكلمات الأطول -un, pre-, con-, ous, -ing, -able, . وقد ظهر عدد من الدراسات أن الكلمات بصور أنماطاً إملائية شائعة كتلك التي ذكرت علاء يكون أسهل في التحليل. إذا كان الأطفال قد تعرضوا لها، Bowey & Hansen, 1994, Treiman, Goswami & Bruck 1990)

بيما يقرأ الأطفال الكلمة بصورها شكل متكرر ومرات عدة فستصبح في نهاية المطاف محررة بصريا في دكرتهم ولا يتصب الأمر أي تحليل لقراءة الكلمات البصرية وتكثر بطرة حطمة إلى هذه الكلمات لتفعيل المعلومات المتعلقة بلفظها ومعانيها ويتم قرء الكلمات بحرية بصريا بسرعة (حلال ثانية) من دون توقعات بين الأجزاء المعتبرة كلمة ولا يتم تمييز الكلمات بحرية بصريا على أساس لشكل أو حتى بعض الحروف بل تستخدم بدلا من ذلك معلومات حول جميع لحروف في الكلمة للتعرف عليها بدقة ككلمة محررة بصريا (Raynor, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg 2001)

لقد استخدم آدين يحررون أبحاثا حول تمييز لكلمة مصطلح المعالجة الإملائية Ehri (2002) للإشارة إلى الطريقة التي يتم من خلالها تمييز الكلمات بصريا يقصد بقوة الإملاء في لغة ما الطريقة التي تمثل بها هذه اللغة بصريا ومن هنا، فعمد يشرح الباحثون بأن معالجة الكلمات تتم كوحدة إملائية فإنهم يقصدون بأن تمييزها يتم على أساس لتمثيل البصري المتكامل مع البنية الفونيمية للكلمة ومعناها.

وعندما يتم لتدرب على قراءة الكلمات بصريا شكل جيد (وهكذا يكون لتعتبر الإملائي قد أصبح راسحا بشكل جيد)، فإنه يمكن التعرف عليها تلقائيا، من دون أى تركيز أو جهد يُذكر (Lauferge & Samuels, 1974). يعتبر وجود عدد كبير من المفردات البصرية التي يمكن تمييزها تلقائيا مفتاح القراءة لبارعة للنص (Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001). ولأن التعرف على الكلمات البصرية يتطلب جهدا محدودا جدا، يستطيع القارئ أن يركز شكل فاعل على العمليات المعقدة لتشكيل معنى النص (Perfetti, 1985).

يمكن للكلمات أن تُقرأ أيضا من خلال لماتلة مع الكلمات المعروفة Glushko, 1981

Laxon, Co theart, & Keating. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يمر كلمة سات من ملاحظة كلمة بنت، وإدخال حرف / / قبل الحرف الأخير فيها، وكلمة اصول مثل يمكن في البداية أن تُقرأ بملاحظة كلمة ملاعق، واستعدي البسط المطلوب يكون طبق الصوت الأخير. أظهر نبحث أن هناك حاجة لأن يكون لدى الأطفال مستوى من مهارة التحليل الفونيمي قبل أن يتمكنوا من استخدام استراتيجيات المعالجة بشكل التعرف على الكلمات الجديدة (Ehri & Robbins, 1992).

هناك طريقة مختلفة جداً وأقل فاعلية في التعرف على الكلمات في النص هي التعرف على الكلمات من خلال النص الذي تظهر فيه ويمكن أن يتضمن هذا النص صور صفحة أو معنى القطعة. وعندما يخطئ الأطفال في لقراءة لجهريه، فإن الإخطاء من تكون منسجمة مع النص، الأمر الذي يشير إلى أن النص هو أحد مصادر ما التي يستخدمونها لمساعدتهم في التعرف على الكلمات (Biemer, 1970).

من البحت أيضاً أن القراء البارعين لا يعتمدون على نص كمصدر رئيس لمعلومات الكلمات التي يتعلمونها، ولكن صعب في القراءة يفعلون ذلك (Share & Stanovich). لا يعتبر حذر الكلمات من النص، بعد ذلك، طريقة دقيقة للتعرف على الكلمات. صبح من عمل جوف ووالش (Gough & Walsh, 1991) الذي أظهر أن 10% فقط كلمات الضرورية لمعنى القطعة يمكن حررها بشكل صحيح من النص ومع ذلك، يحلل الأطفال الكلمات فونيميا، غالباً ما لا يصلون إلى اللفظ الصحيح بشكل كامل استطاعوا استخدام القيود النصية لاقتراح كلمة حقيقية تبدو مشابهة لحسبهم، ثم من حيث المعنى مع النص، والآن إذا صححوا أنفسهم بعد قراءة الكلمات التي ليس (Adams, 1990, Share & Stanovich 1995).

### أهمية تقييم تمييز الكلمة

### Issues in the Assessment of Word Recognition

الأطفال ذوي صعوبات القراءة وكثير من الأطفال ذوي عجز الكلام وعجز القدرة على تطبيق الاستراتيجيات الأبجدية في قراءة الكلمات الجديدة (التحليل الفونيمي)، والقدرة على استرجاع الكلمات البصرية من الذاكرة (المعالجة الاملائية). هؤلاء من صعوبات في أن يكونوا مطبقين دقيقين لهذه العمليات فحسب، ولكنهم أيضاً من صعوبات إضافية خاصة تتعلق بتحقيق البراعة في تطبيقهم وهناك لا بد من مناقشتهم قبل البدء بمناقشة الأساليب المحددة للتقييم التشخيصي





لتقييم التشخيصي، الكافي لقدرات تمبير الأطفال للكلمة تقسيماً لـ: (1) دقة قراءة الكلمة من نص وخارجه)، (2) مهارة تحليل الموييمات، و (3) طلاقة لفرء. لقد صحت معايير صلافة القراءة أكثر أهمية بعد الصمير الثاني والثالث، بعد كتاب لأصايل ومسابقات مهارات تميز لكلمة لي يطبقونها بدقه معقولة، تقيّم مقاييس قرءة كلمات خارج نص شكل مباشر أنواع مهارات تمبير الكلمات التي شكل صعوبة للأصايل ذوي صعوبات قرءة لاستثائها للدعم السياقي الذي يعتمد عليه هؤلاء، لأطفايل شكل كبير ومع رب قد يكون من المصيد لتشخيص تحديد الفرق بين دقة لقرءة خارج النص ومن لسياق بطل ما لتحديد مدى استفادته من السياق لدعم عمليات تميز الكلمة صافه للاحتيارات الرسمية في هذه الحالات، من لمعيد مراضة طريقة قراءة النص لنص مستويات مختلفة من الصعوبة، توفر المراقبة الدقيقة للقراءة الجهرية معلومات مفيدة حول الطريقة التي يسمج بها لطفل جميع مصدر المعلومات حول كيمات 'نص لتقييم النصف الذي يركز على الرمز ومزيد من العلاج الإضافي المكثف لمجموعات الصغيرة

#### CODE-FOCUSED CLASSROOM INSTRUCTION AND MORE INTENSIVE SMALL-GROUP SUPPLEMENTAL INTERVENTION

هناك إجماع قوي بين المختصين لذين يدرسون القراءة وصعوبات لقراءة أن تعليم اوعي الموبولوجي والمعرفة الأبجدية واستراتيجيات قراءة الكلمة هو جزء مهم في أي منهاج جيد لتعليم القراءة (Adams, 1990 Blachman, 1989 Bus & Van Lizardoorn, 1999, Ehri et al, 2001 Lonigan et al 2008, National Reading Panel [NRP] 2000; Snow, Burns, & Griffin 1998). وحيث أن من المهم لجميع الطلبة اكتساب مهارات قراءة الصوت على مستوى الكلمة في الصفوف المبكرة، فقد مرر صانعو السياسة بشرياً (مثلاً، قانون عدم ترك طمل في الخلف NC، B قانون تحسين تعليم لأطفايل ذوي الصعوبات IDEA) يتشجع استخدام بمادح تعليم متعددة المستويات 'تعليم للتأكد من أن جميع لطلبة يتقنون التعليم سيدي يحتاجونه (President's Commission on Special Education, 2002). ويبدو أن النمادح متعددة المستويات صعبة لأن بعض الأطفال، بمن فيهم الأطفال ذوي عجز لكلام أو اللغة ولأطفايل معرضين لخطر صعوبات القراءة، سوف يحتاجون إلى تعليم مكثف أكثر مما يقدم في صفوف لتعليم العام (Fuchs & Fuchs 1998, Fuchs Fuchs, McMaster & Al Otaiba, 2003, Torgesen, 2002b, Velutino et al 1995).

مستويات معصلة على تقديم لخدمات لتقليدية لأن العلاج يتم شكل أسرع (Roughan, 2003) & Linan-Thompson. في الماضي، لم تتوفر الخدمات الخاصة بكثير من الأطفال حتى يتحروا كثيرا عن مستوى التحصيل القرائي لموقع منهم في الصف الثاني والرابع الأساسي (President's Commission on Special Education, 2002).

رأسس الطريقة متعددة التطبيقات أو مستوى 1 تتطلب من المعلمين لتطبيق التدريس لصفي المنهج بأمانة وتتوقع أن يسرع المعلم في تعلم معظم الأطفال وفي هذا المستوى يتوقع أن يشارك المعلمين من أن كل طفل قد حصل على مريح من تعليم اجتماعي كافة تلاميذ نصف وتعليم المجموعات الصغيرة من خلال واجبات مدسة لتتوقع تطوّر القراءة والكتابة لديه حتى يفهم ويتقن مهارات قراءة الكلمة المبكرة (Ehn 2002) Snider 1995. ولتأكد أن هذا التعليم يفيد معظم الأطفال ويتعرف على جميع الأطفال الذين لم يتقنوا المهارات التي تعلموها، سم مرفقة لتقديم في مهارات أساسية لقراءة الكلمة عند جميع الأطفال



الاستقبالي. ستعرض لأربعة أسئلة ذات صلة أولاً ما الذي نعرفه عن متعلمي  
الفاعل الذي يركز على التمرين؟ ثانياً ما الذي نعرفه عن استراتيجيات تعلمهم؟  
الذي يصاعف بتأخرات القراءة؟ ثالثاً ما الذي نعرفه عن التدريب على مهارة  
على التمرين من خلال برنامج العلاج الإصبعي القوي. لن حدد بعض المبادئ الأساسية  
دوى صعوبات القراءة الأكثر شدة؟ أخيراً ما الذي نعرفه عن دوى الاستراتيجيات حسب  
ما الذي نعرفه عن التعلم الصفي الفاعل الذي يركز على التمرين.

### What Do We Know About Effective Code-Focused Classroom Instruction?

يمكننا أن نجمع بين ما هو معروف عن تطور القراءة والمعرفة بالعوامل النفسية من  
بدعم هذا الصور والتي تستطيع أن تقي من صعوبات القراءة عند معظم الأطفال. نحن  
علم، يجب أن يبدأ التعليم الذي يهتم الوعي المونولوجي بتعريض الأطفال للاطلاع  
لمجموعة والكتب والأنشطة في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة المبكرة من الروضة  
أن يبدأ الاتصال باستيعاب مفهوم السجع (كما تظهره قدرتهم على تحديد ما رأته  
الكلمات على نفس النور أو تشكيل كلمات مسجوعة) يمكنهم البدء بأشكال متدرجة من  
نشطة لمخاربة بين لأصوات والتي تتضمن الأصوات الأولى والأخير ووسط في كتب  
ونأتي بعد ذلك المهمات التي تتطلب من الأطفال التحكم في المويمات المتفرقة وحسب  
وتركيبتها. وهي الأنسب للاستخدام قبل وقت قصير مع تدريس المطابقة بين حرف  
وحرف وإقرأة الفوسمية والكتابة أو بالتزامن مع هذا التدريس. يقدم جدول 4.5  
الأمثلة على أنشطة الوعي المونولوجي المتدرجة في الصعوبة

وبالمثل يجب أن يلتزم تدريس تمثيل الكلمة بإطار واضحاً ونفسياً مؤيداً لتدريس  
المونولوجي، بدءاً بتعليم الحاسب الأكثر فائدة. المطابقة بين الحروف والحركات عند  
الحدود 4.5 بعض الأمثلة لأنشطة التدريس المصيدة في التعليم المتبع لها  
الكلمة في وقت مبكر. مرحلة ما قبل المدرسة والروضة يمكن للمعلمين مساعدة  
ليصبحوا واعين بهجئة أسمائهم (Ehr, 2002). علاوة على ذلك لربط هذه  
للحروف المطبوعة ولارتباط بين الحروف والحركات. أظهرت الأبحاث أن  
أن يستفيدوا من أنواع معينة من الكتب كتب لأغنية وكتب نصائح مهمة  
القصص التي تظهر عناصر لأحرف المطبوعة المنشورة مثل قصصات بلاك بيري  
الحظ (Smolkin Conlon & Haden 1988) لا يقدم لأنواع من الكتب سمع  
أكثر واقعية ووضوحاً لإبراز الحروف المطبوعة على سبيل مثال ذكرت حسم ! مثلاً



بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل في بيان ما يجب من العلم

نمبر المصحف:

[illegible]

الفرع ٤ - جبرية آتومات

الشفقة الوعى المؤهولة حتى مدرجة في الصعوبة

عندما يتعلم الأطفال الحروف وما يقابلها من أصوات ويمكنوا من فهم معانيها الخاصة بمفهوم المعلمون بتقديم لأصوات استثنائية في البداية والتهانئة أمثلة من (ن) بينها تقديم الصوتات [لطويلة] (مثلاً أ و ي)، بتعريف تدرب روسي تركيب الكلمات (/م/ /ا/ /ت/ تكون «مات»)، من هذا التعيين لمثلثات يقدم للأطفال فرص للبدء القوي بقراءة للكلمات والحرف البسيطة بعد ذلك يجب تعليم الصوتيات مع بعضها أكثر من حرف ولصوتات المركبة (بطراً لعدم وجود هذه أكثر من حرف لصوت الواحد وعدم وجود صوتات مركبة في العربية، يستعاض عنها بتقديم الحركات بمصيرها المتحة والضمة والكسرة، والحرف المشدد، وأشكال الحروف في المواقع المختلفة شكله وكذلك الـ السمية والقمرية) ومن المهم ملاحظة أنه حتى عندما يتم تعليم صوت الحروف منفردة، فمن الضروري السرعة في تقديم فرص سطحية لتدرب على قراءة الكلمات من خلال استخدام أصوات الحروف. ومن المهم أيضاً تعليم قراءة الكلمات من المنظمة. في كثير من الأحيان يستخدم المعلمون مصطلحات الكلمات البصرية والكلمات الأكثر شيوعاً، والكلمات غير المنظمة يمكن منادى غير أن ذلك ليس دائماً كافياً البصرية هي آلة كسبه بسيطاً الطالب قراءتها من الذاكرة. أي أن الطالب يمكنه تدرب وتعرضاً كافياً للكلمة مكنته من تذكرها وقراءتها بشكل تلقائي (Ehri, 2002) الكلمات المنظمة هي تلك الكلمات التي تتبع الأنماط الشائعة للصوت والحرف والتي يمكن تحسب بسهولة أما الكلمات غير المنظمة فتتضمن كلمات بهيئة لا تفسر وفق القواعد و هي لا تتبع الأنماط الشائعة للصوت والحرف. ومن المهم ملاحظة أن معظم الحروف في الكلمات غير المنظمة تعمل وفق القواعد الشائعة للصوت والحرف مثلاً، جميع الحروف باستثناء (s n island w in sword i in listen). الكلمات الأكثر شيوعاً تتضمن عدد قليل من الكلمات التي تظهر بشكل متكرر في الكتابة المطبوعة ويمكن لتعليمها

some was said (مثلاً) (that, w h, and) أو غير مبطله (مثلاً) (Honig, Diamond, & Gutierrez)

١. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٢. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٣. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٤. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٥. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٦. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٧. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٨. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٩. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٠. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١١. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٢. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٣. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٤. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٥. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٦. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٧. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٨. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

١٩. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٢٠. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٢١. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٢٢. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٢٣. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت

٢٤. ش حرف جتن صوت عند يقرأ بعض يستخدمون الحرف والصوت لمساعدتهم على معرفة صوت الحرف في صوت



## فصل 45

### المرحلة

### الخطوات

١. تعليم الرتبة للتحريك المقدم مسبقاً من قبل المعلم الرتيب
٢. يكتب الحرف - على الترتيب ويشرح له واحد من الألفبائية الصوتية لكل حرف
٣. (أ) (ب)
٤. رتبتهما (تتبع بعد تحت الجوه)
٥. (ج)
٦. جدر الصلبة في هذه الحرف من عائلته كلمة رتبها مسبقاً في قراءة كلمات حروف
٧. (تكتب الحروف مع الـ ويشرح إلى هذا هو الصوت؟
٨. (ج)
٩. (تتبع بعد تحت الكلمة) رتبها
١٠. (ج)
١١. تكتب الحروف مع الـ ويشرح إلى هذا هو هذا الصوت؟
١٢. (ج)
١٣. (تتبع بعد تحت الكلمة) رتبها
١٤. (ج)
١٥. تكتب الحروف مع الـ ويشرح إلى هذا هو هذا الصوت؟
١٦. (ج)
١٧. (تتبع بعد تحت الكلمة) رتبها
١٨. (ج)

### الكلمات البصرية المتكلمة

تعليم الكلمات بصرياً هناك صريحتان مهمتان لتعليم الكلمات البصرية بوضوح الطريقة الأولى تتضمن اختيار كلمات من قائمة كثيرة الشهور اختيارها من كلمات متتمة في وقتها في وقتها - موجه للتفصيل بمرحلة هذه الكلمات بالنسبة للكلمات الأكثر سماعاً بدون المعلمين في البداية يتذكر هذه الكلمات ثم يرددونها بحدائق حتى يتمكنوا من قراءتها في أقل من ثلثه ويتم تسجيع لأصوات هذه الحروف في وقتها - موجه عليها على الخطوط، وبعد ذلك بالنسبة للكلمات غير المنضمة يقوم المعلم بشرح هذه الحروف - موجه عليها حسب مبادئ المعروف والأصوات يسجع هذا وأجزاء الكلمة على مدحها جميع الحروف - موجه عليها بصرية الثانية لهذه الصلابة بصورة مباشرة يترتب الطلبة بشكل متكرر على عبارات قصيرة يصدر عنها - موجه عليها يحتاج الطلبة تعلمها وعدة ما تكتب المعلمة في ثلث مائة وقد يسجع مدحها هو - موجه عليها في كل قراءة أحدهم للتعلم يجب أن يتم قراءة العادة المستخدمة للتدريب على بصرية هذه الحروف - موجه عليها الكلمات الجديدة يستخدم بكون في عروق الحرف يمكن أن يساعد هذا أسلوب معتمد في وقتها - موجه عليها الجدول وكما أنها عندما تتولى حروف معينة تستخدم الكلمات بكون في وقتها - موجه عليها الحروف، تتم مناقشة معاني الكلمات، هناك ترتيبات بصرية لتعريف على الكلمات وكما أنها - موجه عليها لتعدد الطلبة على "أمر" من خلال المعاني، يمدح المعلم المعنى بصوت الكلمات في وقتها - موجه عليها وتزويد الطلبة بتدريب مكثف على قراءه هذه الكلمات وكما أنها في وقتها - موجه عليها المساعد من الطلبة بصوت الكلمات بكون في وقتها - موجه عليها غير ناس سحر دكتور تحت لإدراج - موجه عليها

### النتائج

بعد انتهاء الطلبة على استخدام الترتيب في الأساليب البصرية بشكل في تسجيع الطلبة على تعلم هذه الحروف ولا يترك الكلمة المعقولة في مجال الطلبة والتي ينادي لأصوات التي لم تعرف عنها في وقتها - موجه عليها على سبيل المثال، انظر من الطلبة لجمعها - موجه عليها الوقت خصاله في السرعة بحيث حروفها - موجه عليها الصلابة الفكرية تعتمد على النقص في الكلمة التي بعد الفرج ومع ذلك في ما يمكن تصف في حروفها - موجه عليها

في هذه الحالة يكون في العصور (أو هي "كلية" أو "ق" حده في العصور) التي لها حاجات حقيقي من هذا النوع  
عند أن تصبح هناك أقارب من العصور في العصور (أو هي "كلية" أو "ق" حده في العصور) التي لها حاجات حقيقي من هذا النوع  
العصور في العصور (أو هي "كلية" أو "ق" حده في العصور) التي لها حاجات حقيقي من هذا النوع

نشطة علمية مديدة من رئيس معهد تامة الكلمة

بعد ذلك، يمكن للمعلمين تدريس الأطفال حول أنواع المقطع وتحليل بصري مساعدة  
طسه في قراءة الكلمات متعددة المقاصع وإدراك جزء المعنى ضمن الكلمات الأكبر.  
يتضمن لاستر بنحبات الأخرى الأكثر تعقيداً قراءة كلمات بالمائة واستخدام النص  
عندما يتم تعيين الطسه قراءة الكلمات. على سبيل المثال، فيجب أن تكون كلمة المائلة  
بحرية في الدكرة ككلمة بصرية أي، عندما نستخدم كلمة صوء المائلة لمرءه كلمة  
صوء غير المائلة. فمن المهم أن يكون لطلبة قد تلقوا درسنا كاف على قراءة كلمة صوء  
حتى صبحت كلمة بصرية بالنسبة لهم. يحتاج لطلبة أن يتعلموا استراتيجيه البحث عن  
كلمات المائلة عندما يوجهوا كلمات جديدة (Gaskins, Ehn Cress, O'Hara & Donnelly 1997)

صافه الى ذلك، يمكن تعليم الأطفال شكل واضح كيف يستخدموا النص كمتاح في  
تعرف على الكلمات المجهولة، ومع ذلك يجب أن نشجع الطلبة أن أعلى استخدام النص  
فقط لاكتشاف طبيعة الكلمة المجهولة لأن النص لعادي غير كاف ولا يتخصص حسو يسمح  
بجعل النص نفسه مصباحاً يعتمد عليه بتحديد طبيعة كلمات محددة كتبت بفص الكتب  
للقراءة لمتدئين باستخدام نص يمكن التنبؤ به بشكل كبير ولكن ذلك تعميم "أطلع  
الاعتماد على السياق فقط للتعرف على كلمات جديدة هاهنا لن يكون مسعد بشكل جيد  
عندما يطلب منه قراءة نص طبيعي لا يحدد فيه اسباق احसार الكلمة لهذا الحد احياراً،  
نساعد انعرض التي تتوفر للطلبة للقراءة لجمهورية مع وجود تعديه راحة من معلم مؤهل  
بأفيلاً عالي او مدرس خاص مدرب جيداً ليصبحوا قراء ماهرين

ماذا نعرف عن استراتيجيات المستوى الاول التعليمية التي تصاغت لتأحداث التمر ٩٤؟

ولا نعرف بأن الآثار الوقائية للقرءة و الكتابة المبكرة بوجه عام، والسدب على لوعي لتبنيولوجي

التميز لكلهم على وجه الخصوص، معززة في مرحلة ما قبل مدرسة والروضة قبل ان يبدؤوا بالاطفال

من (Longan et al., 2008 NRP, 2000) (Bus & Van Ijzendoorn 1999) من

لقد يهيئ أن يكون من الأسهل لنا أن نسمع صعوبات القراءة من أن نعالجها. يستفيد معظم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والروضة من تعليم المجموعات الصغيرة. وقد اكتسب بسبب (15 دقيقة يوميًا) يتضمن المشاركة في نشاطات تشبه اللعب.

نابيا يعرف بأن الأساليب التي تفرح بين تعليم المعرفة الأنحدية أو الصونية ويرتبط مباشرة بين الوعي الفونيمي المكتسب حديثا وبين القراءة والتهجئة هي أكثر فاعلية من الأساليب التي لا تعمل ذلك. Enri et al 2001, Lonigan et al. 2008, NRP 2000) وعليه، وبالرغم من أن معظم البرامج لا تزال لا تركز على الوعي الفونيمي تبدأ بأنشطة البعة لشفوية، إلا أن معظم البرامج لا تركز على الوعي الفونيمي. في الكلمات ونسخة القراءة والتهجئة، لقد تم توصيـح أهمية الانتقال من أنشطة الوعي الفونيمي إلى الكتابة في الإصحاح لرئيس الأول لماعلية التدريب الخاص بالوعي الفونيمي الذي ذكرته برادلي وبريانـت (Bradley & Bryant 1985) ففي هذه الدراسة تم تحسين الوعي الفونيمي من خلال استخدام الأنشطة تتطلب من الأطفال تصنيف كلمات على أساس تشابه الأصوات في بدايتها، ووسطها ونهايتها (مهمات مقربة لأصوب وبـيـن ذلك، هي وحدة من هذه المواقف، تم دعم هذا التدريب باستخدام حروف فردية بلـسـتـك لتوضيح الطريقة التي يمكن من خلالها تشكيل الكلمات الجديدة بتغيير حرف واحد في الكلمة. أظهر الأطفال الذين استخدمت معهم هذه الطريقة الاستفادة الأكثر من البرامج لتدريبي للوعي الفونيمي وبالرغم من أن التدريب على الوعي الفونيمي يمكن أن يؤدي، بمحد ذاته، إلى تحسين مهم في تطور القراءة فيما بعد. Lundberg Frost & Peterson, 1988). إلا أن البرامج التي توضح بشكل مباشر علاقه أنشطة تدريب بالقراءة والتهجئة تؤدي باستمرار إلى المكاسب الأكبر في انقراءة. Bachman, Ball, 1990; Fuchs, Fuchs, Thompson, et al, 2001; Hatcher & Hulme, 1999; Back & Tangel, 1994; Bryne & Fielding-Bransley 1995, Cunningham, لذلك، يوصي الممارسون بالجمع بين تدريب الوعي الفونولوجي وتعليم إليه عمل الأنحدية. إن هذا المزج بين التعليم ذي الأساس لشموي للوعي الفونولوجي وأنشطة تنصير لأحرف لمصنوعة لا تعني بأن التدريب على الوعي الفونولوجي يكون مفيداً، إذا سبق تعليم انقراءة الممنهج و لموجه بشكل كامل نحو الأصوات. يجب تضمين هذه الأنشطة بمساعدة الأطفال على تطبيق مهارات الوعي الفونولوجي الجديدة المكتسبة في مهمات مصممة والتهجئة. إن الأنشطة ذات الأساس الكتابي التي يجب أن ترافق تعليم الوعي الفونولوجي

من الضرورة بسيطة على سبيل المثال، يجب أن يكون الأطفال مدربين تعلموا أصوات  
مباشرة ووصفوا إلى المستوى الآن هي الوعي الفونيمية فدرين على التعرف على  
صوت بدا أو ينتهي به كلمة مثل «بار» بعد بضيقها كما يمكن أيضاً الطلب منهم  
من صوت بحروف ر. وبعد ذلك تركيبها مع لتشكيل كلمة وداما تمكن لأصوات  
من تركيب لأصوات التي تعرض عليهم سموا، فإن بالامكان توجيههم للعدم بذلك عندما  
يعتبر الفونيمية بأحرف

كما ظهر الباحثون أن معلمي الصفوف الذين يستخدمون برنامجاً تعليمياً أساسياً  
مع تركيز قوي ومنظم على مهارات برمور أكثر قدرة على مصاعبة بتدريج برامج بقراءة  
معظم الأطفال من أستاذ المعلمين الذين يستخدمون برامج في وصوحا أقل انتصافاً هم  
بحسب (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, and Mehta, 1998)  
سنة ماضية ثلاثة أنواع من برامج تعليم القراءة الأساسية في ما يقرب من 70  
عمر في المتوسط، فقد أظهر أطفال الصفين الأول والثاني الذين تعلموا برامج قراءة  
أساسية تركيز على التعليم المباشر وشملت أيضاً بمصردات متفاعة تحسناً أكثر في القراءة  
عندما بالأطفال الذين تعلموا من خلال برامج تعليم أساسية لمصردة أقل مباشرة (في  
لأصوات تم تعليمها من خلال الكتب التجارية بشكل أقل وصوحا وفي أسطفاً) أو  
الأطفال الذين تم تعليمهم باستخدام برنامج غير محدد، وبالرغم من أن مستوى الوعي  
الفونيمية لدى الأطفال في البداية قد حدث من سرعة بطور القراءة لديهم إلا أن عاصمة  
الذين استجابوا بشكل جيد كانوا من الأطفال الذين درسوا مباشرة من خلال برنامج  
تعليم القراءة الأساسي

كما على تقرير اللجنة الوطنية للقراءة عام 2000، تصممت عاصمة برامج لقراءة  
أساسية لوجودها حالياً، والتي تدعى أنها مبنية على أبحاث مواد وإجراءات لتقديم  
مبينة واضح ومنظم للوعي الفونيمية وتمييز الكلمة في مرحلة التمهيدي والصف الأول  
(Al Otaiba, Kosanovich-Grek, Torgesen, Hassler, & Wahl, 2005)  
تدعى دليل أصابع على أن هذا النوع من برامج لقراءة الأساسية يصاغ بتدريج لطنة  
من سنة موسعة لأطفال الروضة أجرتها فورمان ورملاؤها (Foorman et al, 2003)  
التي تصممت هذه الدراسة التي أجريت لعدة سنوات ثلاثة افواج وما يريد على 4800  
معلم من المدارس تواجده صعوبات تسمى مدرسون تصويراً مهنيّاً - كرت  
الذين ورملاؤها أن الأطفال الذين استخدم معلومهم مباحج قراءة محدده ومبظمة  
مبينة بشكل واضح بين مبادئ الوعي الفونيمية والأحدية في الروضة قد حققوا ذاء في

### تقراء صغر المستوى توصي

و بطريقة أخرى مصاعمة تأثر المستوى التعليمي الأول يستل في التركيب على محتمل مهارات البعده كالتركيب والتحليل وتعليم هذه المهارات بشكل مباشر ومبصره al (2001) وكما بحثت سابقا يصغر التعليم المباشر تقديم النموذج و تدريس مهجه وسعده لراحة التصحيحية الفورية ويعتمد التعليم المتخصص على اطار وحسن عرض من المهمات لاسهل إلى المهمات الأكثر صعوبة. هناك عدد من العوامل التي تؤثر على صعوبة مهمات تركيب والتجويد. ولا يوجد هناك تسلسل محدد يجب على كل معلم يتبع به ومع ذلك. فقد اقترح الباحثون عموما ( Chard & Dickson, 1999, Lonigan et al 1995 Snider 2008) وحباء استعلم الفونولوجي بوحدة لغوية أكبر قبل لاسل إلى المومسات المضردة. لأن تركيب المقاطع ونحسها كندية وعجز أسهل من من تحسب إلى فوييمت مضردة وعلى المستوى الفونيمي. يجب أن يبدأ لتعليم كلمات بسيطة من فوييمت. وثلاثة فوييمت مثل 'لا. دار راس' والتي يكون أسهل للتركيب والتجويد من كلمات تصغر صوت متتالية ومنعقدة المقاطع مثل 'معلم مستشفي مدرسة' و'مثل اقترح سنايدر (Snider, 1995) أن الاصوات المستمرة التي يمكن أن تبقى وتندصر -و-اي تشويه بها (مثلا م س و حرف لد) هي أسهل للحد من الأصوات لوفصة stops (مثلا ب. ب. ب). ويجب أن تستخدم في بداية التدريس. بحيثل كم سيكون تدريس ظهر تركيب 'م م مات' أكثر سهوله من /ب/ /ا/ /ت/ والتي قد يعطى الضمل ويستطفا من أنها 'ب ا ت'

الطريقة الأخيرة لمصاعمة قاعة استعلم الصغي الذي يركز على الرموز يصغر من يتأكد من حصول المعلمين على المعرفة اللازمة لاستخدام البيانات هي تدريس. ظهرت دراسة واحدة على الأقل آخرتها بياسا ورملاؤف (Pasta et al, 2009) تصا تدريس تلقوا تدريس أكثر يركز على الرموز من معلمين ذوي معرفة محدودة ستعده تدريس مهارات التركيب على الرموز بشكل مركز قد حصلوا على درجات من من تدريسهم من تلقوا تدريس أقل وعليه. حتى مع وجود برنامج قراءة أساسية جيد. فإن معرفة هذه مساله مهمة. ومن حسن الطالع فاما يعرف أيضا ان التطوير المهني لدى المعلمين على ستعدهم المبادئ لتعسير التعليم يرتبط بمفاهيم أفضل للمستوى الأول مهارات تدريس أو كان صغر لا يعرف كيف يحلل لصوت الأول في الكلمات ويعرف عدد فوييمت من 'صوت الحروف فانه مستعاج إلى دعمه' الشطة تعليمية محبلة مما تحفذه حتى يستطيع تركيب الفوييمت بشكل كامل من ثلاثة اصوات مثل 'تد' و'مثل' و'تد'.



الذين تلقوا العلاج المتعدد في الروضة بمستوى من هم في عمرهم من الأطفال الطبيعيين في جميع اختبارات الوعي الفونولوجي عندما التحقوا بالصنف الأول الأساسي (سيد هذه النتائج إلى أن علاج التحليل المباشر بالكلمات على مستوى الفونيمات المنفردة، كما أوصت الصحة الوطنية للمرأة (NPR, 2000) بالأطفال الطبيعيين. يمكن أن يدعم نتائج القراءة لدى الأطفال ذوي عجز اللغة.

تصممت الدراسات الأقوى التي شارك فيها الطلبة ذوي عجز القراءة وعجز الكلام (warrick et al, 1993) مهارات الوعي الفونولوجي، المتسقة مع تلك المهارات التي تُعتمد في برامج القراءة الأساسية الحالية ومناهج ما قبل المدرسة. ومع ذلك، ناسية نصيب ذوي الكلام وعجز اللغة، هناك فروقات فردية كبيرة في الاستجابة لبرامج علاج ومن المهم أن نلاحظ أن النموذج التعاوني التي تتم فيه رؤيته نطلقة مرة في لشهر في فاعلاً يتسبب لتطبيق العملي لنتائج المراجعة التي أخرجتها العتية وآخرون (2009) في احتمال وجود حاجة لدى الأطفال ذوي عجز اللغة وعجز الكلام لعلاج مستمر بجميع أساح لكلام والتدريب الفونولوجي الذي يقدمه أخصائيو علاج النطق واللغة بالترتيب مع التدريب على الوعي الفونولوجي المبكر وتدريب المجموعات الصغيرة التي يقدمها مع الصف.

إن الخلاصة الأكثر أهمية من البحث المتعلق بتدريب الأطفال ذوي عجز اللغة وصعوبات القراءة هي الاحتمال الواضح لوجود تأثير جوهري للتدريس على تصور مهارات تحيز الفونيمي لدى هؤلاء الأطفال إذا ما توفرت الظروف للتعليم المناسب. ويبدو أن هذه الظروف تتضمن تعليمًا مناسبًا بدرجة أكبر وأكثر كثافة ودعمًا مما يُقدم عادة في معظم المدارس العامة والخاصة & Torgesen Rashotte Alexander Alexander, (2003).MacPhee.

يصح التعليم مباشرًا بدرجة أكبر عندما يكون لدى المعلمين والأخصائيين فرصيات أقل حول مهارات الموجودة قبل العلاج أو قدرات الأطفال ليتمكنوا لوحدتهم من تقييم استجابات حول التوافق بين الصوت والحرف. وكما أشارت حاسكبر وآخرون (Gask ns et al 1997) فإن "أطفال الأول الابتدائي المعرضين لخطر المشكل في تعلم القراءة لا يكتسبون ما لا يقويه المعلمون حول صعوبات تعلم الكلمة. وسيجة لذلك، من المهم تسهيل صرقاً لتعلم الكلمات". بناء على المعلومات التي تم أخذها بعين الاعتبار في هذا الفصل هناك طريقة لجعل استراتيجيات تعلم الكلمة أكثر وضوحاً. وتتمثل الطريقة في تقديم تعليم مباشر لربادة مستوى الوعي الفونيمي لدى الأطفال. وبالرغم من أن شكلًا من



تدريب نوعي لتوضيح تأثير جميع البرامح الناجحة هناك تنوع جوهري في  
 هذه البرامج التعليمية وهناك طريقة أخرى لحمل التعميم للأطفال ذوي صعوبات  
 التعلم وهي أن تكون البرامج التعليمية مبنية على أساس الأصوات والحروف التي تقابلها وهي  
 يجب أن تكون ملائمة لهذه المصاحبة لمعالجة الكلمات سواء قراءة النص أو التعليم  
 من خلال هذه المهارات خاصة تأثير جميع البرامح التي حصلت بصورة في  
 تأثير تعليمي عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة لا حصر فائدة هذا النوع  
 من البرامج. صانعت برسون وتونمر (Everson & Tunmer, 1993) لتدريب مباشر  
 على تعليمي للبرامج لتأهيل "إعادة القراءة" (Clay "Reading Recovery")  
 التي تم بعد تطبيقها إلا الفصل من التركيز على التعليم والتدريب لهذه المهارات  
 من حيث هذه الطريقة المصممة بشكل جيد أن كمية قليلة من التعليم المباشر للأصوات  
 من 37% تقريباً يعالج بقاس لقراءة ما يقرب من 37%

هناك طريقة يجب فيها زيادة الوضوح في التدريب والتعليم للأطفال ذوي  
 صعوبات التعلم وهي التركيز المنظم ولديق على بناء الطلاقة في القراءة فقد يحتاج  
 من الأطفال ذوي صعوبات القراءة لفرص أكثر لنطق كلمات جديدة بشكل صحيح  
 والتفكير من حيثها إلى حصية مفرداتهم البصرية (Reisma, 1990). لهذا  
 من المهم أن يُدرَّب المتكرر على القراءة سواء كان للكلمات مفردة أو من خلال  
 نص مكتوب. يفترض أن تحسن في طلاقة القراءة عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة  
 (Levy, Abelo & Lysynchuk 1997 Meyer & Fenton). إن القيمة الرئيسية  
 من سوتن من العلاج تكمن في أنها يقدمان للأطفال فرصاً لقراءة الكلمات  
 جديدة وتكرارها مراراً في فترات متقاربة تسمح لهم بتذكر كيف تم نطقها في المرات  
 سابقة وتعتمد على التمثيل الكتابي ليدرس لديهم للكلمة للتعرف عليها في الكتب  
 ثم لتوضيح تأثير المساعدة في توفير تدريب واضح لتطوير الطلاقة يتسأل في استخدام  
 صانعي البرامج تصميمها خصوصاً لهذا الغرض (Hiebert & Fisher, 2002) تقدم  
 هذه البرامج تكرر للكلمات الشائعة ذات الفائدة الكبيرة ضمن بناء موضوعي لضمان  
 أن هذه فرصاً عديدة، ضمن قراءة الواحد للنص، وللمطل الكلمات المهمة جداً

الأساسية أن يكون واضحاً يجب أن يكون تعليم القراءة لمطل الأطفال ذوي صعوبات  
 التعلم من حيثها من التعليم المنظم في غرفة الصف، يتطلب التثبيت المتراكم  
 من حيثها من اللغة ولطائف أو محاذيات تعليمية معززة لكل وحدة زمنية ويمكن

زيادة تكثيف التعليم، إما بإطالة امدد الرسمية لمحمل التعليم (وهكذا تتم زياده عدد ساعات التعليمية في ايوم أو في الأسبوع)، أو بتخفيض نسبة عدد الطلبة لكل معلم وهكذا زياده عدد الصفات التعليمية في اساعة). وقد يكون الأسلوب الأقوى لزياده فاعلية لتعليم للأصغال ذوي صعوبات القراءة بتخفيض نسبة عدد الطلبة عند المعلم لحرر من ليوم (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 1999). هناك في الواقع ظروف عديدة لتحقيق حصص نسبة عدد الطلبة لكل معلم من لأطمال الذين يواجهون صعوبة في القراءة، فعلى سبيل المثال، حصل جرينود (Greenwood, 1996) على مستويات مترابطة من مشاركة الطلبة وريادة في التحصيل القرائي لدى الطلبة المعرضين للخطر من خلال استخدام نموذج التدريس المسمى 'تدريس الأقران في الفصل' "Class Wide Peer Tutoring Model". أما الآخرون الذين استخدموا الأقران بفاعلية لزياده عدد ساعات التعليمية لدى القراء الذين يواجهون صعوبة في القراءة فهم دوق فوتيس ونس فوسير وزملاؤه (Fuchs Fuchs, Mathes, & Simmons 1997)، وباتريشا ماثيس وزملاؤها (Mathes Torgesen, & Ailor, 2001). ولا بد أن نضع في الاعتبار أن نسبة صغيرة من الأطفال الصغار قد لا يستجيبون لتدريس الأقران (eg A. Ota ba & Fuchs, 2006). لذا فإن من المهم مراقبة تقدمهم و لنظر في طرق علاج بديلة. وهناك أسلوب آخر يرتبط بتكثيف التعليم للقراء الذين يواجهون صعوبة هو تعليم لمجموعات صغيرة يقدمه من الصف الأساسي أثناء الوقت المخصص للقراءة. إضافة لمعلم لصف لاساسي يترك لهذه المجموعات الصغيرة أن تتلقى تعليماً إضافياً من مهنيين مساعدين مدرسين تربواليا (Torgesen, 2002a) أو من قبل متخصصين كمعلمي التربية الخاصة ومعلمي متخصصين في علاج القراءة، أو من أخصائيي علاج النطق والبلغة. هناك نتيجة مشهورة من التحليلات لعميقة لدراسات لعلاج وهي أن أسلوب العلاج للمدرسين لم يكن باستمرار أكثر فاعلية من أساليب علاج المجموعات الصغيرة (Elbaum et al., 1999, NRP, 2000, Wanzek & Vaughn 2007).

وهناك طريقة ثالثة لجعل التعليم للأطفال ذوي صعوبات القراءة أكثر نجاحاً تتمثل في مستوى الدعم المقدم ضمن الصفات التعليمية. هناك حاجة إلى نوعين من الدعم الحاصر على الأقل أولاً، نظراً لأن اكتساب مهارات القراءة على مستوى لكتبة أكبر صعوبة من المستويات الأخرى، سيحتاج الأطفال إلى دعم عاطفي على شكل تشجيع ودعم راحة أيجابية وحساس من المعلم للمحافظة على دافيتهم للتعلم. ثانياً يجب أن تكون لصفات التعليمية أكثر دعماً، بمعنى أن تتضمن تفاعلات متدرجة بحرص شديد مع

المعروف بأنها الاستقصائية حيث يختص مدرس القراءة بالتحقق من حدوث  
 "أخطاء" يحددها مخططات مبرمجة أثناء كل حصة تعليمية كأحد المتغيرات  
 التي يمكن استخدامها في التدريس والتقييم. مخطط هو الذي يفسر فيه المدرس على  
 أساس منهجي كل مهارة محددة مثل قراءة كلمة من خلال نعت نظر الطالب إلى  
 الكلمة، وتحديد مهارة أو مهارة أصغر أو مهارة معالجة من الأهداف من هذه  
 الملاحظة. فكل ما يمكن عمله من خلال خطوات معالجة الضرورية للعثور  
 على ما هو صحيح وفيه خطأ أو غير صحيح. فكل ما يمكن عمله لتفكير للآراء  
 في مهارة معينة أو مهارة كلمة لا يستطيع نظير تعليمها من دون دعم المعلم  
 في تحديد كل ما هو صحيح أو غير صحيح على أساس خطوات المعالجة معتمدا على  
 ما يوصف به حول حول مهارة معالجة لغوية معينة لدرجة معينة يساهم مع  
 المعلم في هذه الملاحظة من ملاحظات في تعليمه. صاحب البرنامج في تدريس ثلث  
 مبادئ مع لاندومودي صغوات قراءة لتدريس (Lindamood & Lindamood 1995)

في كثير من الأحيان، فقد تم تطوير مجموعة كبيرة من البرامج والمواد  
 التعليمية المصممة لتعليم على تعليم تدريس برامج لتعليم وتعليم الكلمة  
 في كثير من الأحيان، وقد تم تطوير برامج تدريس صغوات تعليم الصف كنه من خلال  
 تعليمات. يمكن أن تكون مجموعة صغيرة أو من خلال علاج لطلاب في الطبقة  
 من الذين يعانون من تعليم القراءة (e.g., Ladders to Literacy by O'Connor  
 & Notari-Syverston, & Vadasy 2005 Phonemic Awareness in Young Children  
 Classroom Curriculum by Adams, Foorman, Lundberg & Beemer 1997, Exploring  
 by Cognitive Concepts Inc. 1998 Road to the Code by Barringer, Barringer  
 & Tangel 2000, Phonological Awareness Training for Reading by Torgesen  
 Bryant 1993, The Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading  
 Spelling and Speech by Lindamood & Lindamood 1998 Teacher-Student  
 Paths to Achieving Literacy Success by Marilee A. or Torgesen & Adams  
 and Sound Partners by Vadasy 1998)

من بين ملاحظة كلمة واحدة واحدة برامج العلاج المبكرة التي تركز على الرموز  
 صوتية ذوي صعوبات القراءة تقع خارج نطاق هذا الفصل. فقد أكملت وابريك  
 في حديث Wanzek & Vaughn 2007 تحيلا للأخطاء المنهجية التي نشرت في

الفترة من 1995-2005 وتصنفت الأبحاث الموجودة 18 دراسة فحص فيها تأثير برامج علاج المكعب، ما يربط على 100 ساعة قدمت ضمن مجموعات صغيرة ساحات للمراءة في الروضة وحتى الصف الأول الابتدائي الأساسي وحسب ترتيبه على وجه الخصوص نتائج مثيره تتعلق بمكونات العلاج التي اربطت بأثر كبير سبب ركوب الدراسات التي كان لها التأثير الأكبر على تدريس الأصوات في نفس التعرف على الصوت والحرف وتركيب الكلمات وأنماط كلمات كالسجع ومركبته الدراسات التركيب والتهجئة مع تدريس الأصوات لم تجد واريك وفون علاقة ومد بين حجم التأثير ومدته لعلاج، ولكن وكما افترحا، فإن العلاقة قد تكون محيرة بحقيقة أن الأطفال الذين سمروا، بحاجة لمزيد من المساعدة كانوا ممن لديهم مد البداية. وبماثل، بسبب تصادم هذه الدراسات، لم يكن من الممكن لتدريبهم بقوما بمقارنة مباشرة للماعلية بين علاج المجموعات الصغيرة والعلاج الفردي مثل من المشجع أنه في 14 من 18 دراسة، أن كوادر لمدرسه هي التي طبقت برامج علاج، أنه تم في كل حالة تدريب ودعم كوادر لمدرسه من أعضاء هي فريق البحث

ومن الأمثلة على هذه البرامج "شركاء الصوت" Sound Partners ستيث بحثا وهو برنامج علاجي تعليمي إصاعي يركز بوضوح على الرمز، بروضة-حد (التأسي الأساسي)، وقد صُمم ليقوم مطوعون أو مساعدون بتطعيمه لمدة 30 دقيقة أربع مرات أسبوعيا Vadas, Jenkins & Profliet, 2000 Vadas, Jenkins & Pool 2000, Jenkins, Anti Wayne & O Connor, 1997 Vadas, Sanders & Peyton 2006, Vadas, Sanders & Abbott 2008، طورت فدا سي ورملاؤها 100 درس مكتوب تقدم روتيناً موحها ومختصاً لتدريب على المطابقة بين الصوت والحرف وتحليل الكلمات ذوات الأصوات المألوفة أو الكلمات مجموعات شائعة، وتدريب على الكلمات البصرية، وإظهار طلاقة في تحبير نص ومراقبة الاستيعاب

وهناك مثال آخر يدعى "القرءة الاستباقية" (Now published by SRA as Early Interventions in Reading Mathes & Torgesen 2005) أشارت واريك وفون (Wanzek & Vaughn, 2007)، فقد أحرزت ماثز وأخرون (Mathes et al., 2005) دراسة وحيدة وثقت ما إن كان المستوى الأول فعلاً، وكانت واحدة من ثلاث دراسات نصفت طلبة لم يستجيبوا لتدريس المستوى الأول (إحداها معني برنامج "شركاء الصوت" Vadas et al., 2002 وأخرى قام بها ثومسون وميكلان Vaughn

لجان-Thompson, & Kickman وهي تعنيهم لتجربتي لدي شمل عنه كسرة  
 من مائة و مائة معلمي، نصف الأول لاساسي بقدرة راجعه حول تقسيم الطاب في  
 الحثية بصلافه وقد تم تصور مهتم يتفق برابط بادات التقسيم باليد بر صف  
 من مائة صغبي لقراءة عسوبة للاستمرار في التعلم بخصي لمرور او لمشاركة  
 من مائة ماضي علاج دعم لمجموعات لصغيرة لعلاج اسكر للقرء ER و تعليم  
 من مائة متعاون Responsive Reading Instruction (Denton & Hocker 2006)  
 من مائة علاج المبكر بقراءة " برنامجاً مباشر للتدريب للطلبة لذين يواجهون صعوبة في  
 من مائة اتصال لأول والياي الاساسيان) وهناك 120 حصة درس مكتوبة بضمير  
 من مائة 107 أنشطة قصيره متر بطة توفر للأشغال فرصا لتطبيق المهارات في سياقها  
 من مائة كل من لبرنامجين الإصافيين لمهارات التي تركز على الرمز، ولكن برنامج  
 من مائة من مائة كان أقل توجيها وبطلب من المعلمين لاستجابه لحواسب انقوة  
 من مائة بقدرة لدي الطلبة أثناء مرافقتهم في لدرس. وقد قدم برنامجي علاج  
 من مائة صغيرة (3 اتصال) معلمون مرحصين ومدرسين جيداً بواقع 40 دقيقة يومياً  
 من مائة 3 سبوعاً (ومع ذلك، وكما هو مشهور، بهدف برنامج علاج لقراءة المبكرة لي  
 من مائة 5-4 مرات أسبوعياً في المتوسط بواقع 45 دقيقة للحصه، ويمكن أن يسهل  
 من مائة مرحصين و مربين مساعدين) وقد استجابه من كانت قراءته صغيرة في  
 من مائة تحقيق قراءة مناسبة لمسوى الحصف في نهاية السنة وبم يكن مستغرب من  
 من مائة مجموعة علاج نتائج بوقت نتائج مجموعة صف التعزيز في لوعي الصوتي  
 من مائة كلمة بالقراءة الحثية لبارعة ومع بهادة الدراسة، كانت هناك ستة صغيرة  
 من مائة من مائة بقرءون برتبة أقل من لرتبة المتينة ثلاثون في اختبار قراءه لكلمه  
 من مائة ما تم استقرار نتائج هذه لدراسة تشمل مجموعة السكان الأكبر بمكتف  
 من مائة 3% فقط من الطلبة في صف التعزيز و 2% في برنامج علاج بقرءون  
 من مائة 15% في برنامج تعليم القراءه لمتعاون بقرءون بدرجة أقل من المتوسط  
 من مائة جدير بالذكر أنه 12 ما تم الجمع بين برنامجي العلاج والتقييم في صف لتعزز  
 من مائة سبوي لزيادة مهمة في عدد الاطبال الذين بقرءون بمسوى بصف

من مائة وحدة "ما الذي يبعث" كليرج هوس Allat Works Clearinghouse  
 من مائة ما تمت بقدرة الكثير من برامج لمؤخره حالياً وهذا بوجدد جزء من مائة  
 من مائة بدرجة وهي بدم من مائة بمتنوع بمر مع بصفات معلومات مائة بكون هذه  
 من مائة لمرابط لدراسة الأساس لعل <http://www.allatworks.org>

## ماذا نعرف عن المستجيبين الضعفاء؟

### What Do We Know About Poor Responders?

أظهرت الأبحاث باستمرار أن هناك نسبة بسيطة من الأطفال محدودى التقدم بدرجة كبيرة، مقابل أقرانهم، تظهروا حواسب تطور أكثر. في الأدب التربوي يطنو على هؤلاء الأطفال بشكل متبادل إما «غير استجيبين» أو المستعصين على العلاج. (for example Al Otaiba & Fuchs 2002, Al Otaiba & Torgesen, 2007; Torgesen, 2000) مراجعان بديان تشير إلى أي حد وجدت لأبحاث حول ضعاف المستجيبين علاقتهم نوعاً ما بين انخفاض مستوى الوعي الصوتي منذ البداية وعدم الاستجابة للعلاج. (see A. Otaiba & Fuchs, 2002, Nelson, Benner & Gonzalez, 2003) بالتطوع، يتطلب تصورهم على تمييز الكلمة معرفة ومهارات غير الوعي الفونيمي. وتتضمن خصائص أخرى لعدم الاستجابة للعلاج بطء الأداء في مهمات التسمية السريعة ووجود مشاكل في الانتباه والسلوك وضعف الذاكرة الفونولوجية وضعف المعالجة الإملائية وانخفاض مستوى الأداء ونحماض البصيرة السمعية (Al Otaiba & Fuchs 2002, Nelson et al 2003) وقد يحتمل أن يكون 3-5% تقريباً من مجمل لطلبة غير مستجيبين للعلاج الأصلي (Nanzek & Vaughn, 2009). وهناك دليل ضعيف حول كيفية مساعدة الأطفال على التحسين. أقرانهم ممن ليس لديهم صعوبات قراءة. وبخاصة ما يتعلق بالطلاقة والاستيعاب.

وهكذا، قد يحتاج المربون وأخصائيو النطق واللغة لتطوير خبرة في استخدام مسح الأطفال لمراقبة تطورهم وقياس نجاح العلاج والتخطيط له والمشاركة في تعاضد التعليم الفردي للطلبة ذوي صعوبات القراءة أيضاً، ومن المحتمل أن دور مهارات التفرع الفونيمية في تطور عمديات تمييز الكلمة بطلاقة ستتأثر بعدد من العوامل الأخرى كتحصيلية البصيرة السمعية وكمية التدريب على القراءة ومدى التعرض للأحرف لصحة والاستخدام الناجح للسياق (Cunningham & Stanovich, 1998). إن الضعف في القدرة على التحليل الفونيمي يمكن تعويضها عن طريق جوانب القوة في واحد من العوامل الأخيرة، بينما تساعد جوانب القوة الإضافية في القدرة على القراءة لمؤسسة في زيادة التطور في المهارات الإملائية، حتى مع وجود ضعف في أحد التعبيرين الأخرين ومن الممكن أيضاً أن كثيراً من الأطفال من ذوي صعوبات القراءة ذات الأساس الصوتي لديهم جوانب ضعف إضافية تتدخل بوجه خاص في تشكيل التمثيل الإملائي للكلمة (Wolf & Bowers, 1999)



عرب بعض الباحثين عن قلمهم تجاه جوانب الفصور من استخدام مقاييس الوعي البيولوجي للمسح الشامل في بداية الروضة لأن كثيرًا من المقاييس المصممة للاستخدام في ذلك الوقت قد تميّز بالحد الأدنى من الأداء (Catts, Petcher, Schalschneider, & Bridges, & Mendoza 2009). إن هذا الأمر معضّل لأن الحد الأدنى يجعل من الصعب مسؤولية أي الأطفال يحتاجون حقيقة إلى مساعدة إضافية بتميز هؤلاء لأطفال عن تلك الذين هم ببساطة يفتقرون إلى الخبرة في القراءة والكتابة في بداية الروضة. حتى في الصف الأول، قد يجتاز غير المستحيين عدة مستويات قبل أن يكونوا مستحيين خدمات التربية الخاصة، Fuchs, & Strecker 2010. اقترح هؤلاء الباحثون بأن التقييم المستمر يمكن أن يستخدم غير الأطفال غير القادرين على تنفيذ مهمة كالتحليل المويمي أو التركيب الفونيمي بشكل مستقل. ولكنهم استطاعوا تعلم المهمة بعد فترة وجيزة من التعليم المساعد أو بدء من قبل فاحص مدرب جيداً. لمزيد من النفاش بلتقسم المستمر انظر حريجورينكو وستيربيرغ (Grigorenko & Sternberg, 1998). وهكذا، اقترحت فوشس وفورشون التقييم المستمر "كمؤشر على استعداد الطفل للتعلم وعليه، فإنه يمثل وسيلة فريدة لتمييز الأداء بين الأطفال الذين هم في العتبة الدنيا من متصلة التحصيل" (Fuchs et al. in press).

أظهرت بعض الأبحاث الأولية التي أجرتها برجر وكاتس (Bridges & Catts in press) أن تقييم مستمر للبروتوكول الفونولوجي يمكن أن يقلل من معدل الأخطاء الإيجابية (false positives) للأطفال الذين لم يحتاجوا في حقيقة إلى مساعدة إضافية للوصول إلى مستوى قراءة الصف المرتبطة بالمؤشر المستمر لمهارات القراءة والكتابة الأساسية. فكرة DIBELS هي مهام طلاقة الصوت الأولية والذي (أي معدل الأخطاء) يتجاوز الثالث وقد كانت الباحثتان تتوقعان نتائج في نهاية العام في مقياس قراءة الكلمات أو تقييم مهارات استنباط معاني الكلمات الجديدة أمضى. وفي الوقت نفسه فقد وُحِدَت أن تقييم المستمر مادراً ما يزيد نسبة الأخطاء السلبية (false negatives) الأطفال الذين اكتسبوا بالرغم من أنهم احتاجوا للمساعدة). وبينما تشير هذه النتائج إلى أن التقييم المستمر يمكن أن يحسن من الخصوصية كمقياس ثانوي، فإن برجر وكاتس حذرتنا من مقياسهما للتقييم المستمر قد أظهر بمفرده حساسية ضعيفة لدى أطفال الروضة. بعض فوشس ورملاؤه ما إن كان بإمكان التقييم المستمر تحسين الكشف عن صفات متميز في الصف الأول بشكل يفوق المقاييس التقليدية (اختبار الذكاء، المفردات



أدعى الفونولوجي- مهارات لا محددة الموقته) في استنبؤ تحليل واستنبات مهارة...  
 وقد وُجد في بحثه دريد عن 300 فصل في الصف الأول الأساسي بأن لتعليم...  
 لروتوكور تحليل قد تصنف مصدرية بناء مقارنة بالمقاييس القلبية و...  
 القراءة ومع ذلك فإن الاختلاف المعير كان صغيراً (من 1% في استنبات...  
 23% في التعرف على الكلمات الجديدة) وبينما يطور الباحثون هذه الجهود...  
 سالت بقيم مستمر أكثر قوة، فقد يكون هناك حاجة لحصة المزيد واحصائيات...  
 واللغة إذا كان للمدريس لتقييم مستمر أن تصيف مزيد من التعليم المكثف...  
 وتعليم بحثي.

خير يبدو من الواضح أنه يجب أن يكون للأساليب التعليمية أثر مهم على...  
 قراءة لمؤيمنية لدى هؤلاء الأطفال ليكون لها تأثير طويل المدى في تطور...  
 يخلق هذا الاستنتاج مفصلة من نوع ما لأؤثك المهتمين بالوقاية من صعوبات...  
 أو علاجها أن التدريس لبدء مهارات التحسين المؤيمني، والتي تعتبر أساسية...  
 القراءة الطبيعية، هو نعلم موجه نحو لصعف الإدراكي/اللغوي الأساسي لدى...  
 الأصحاب ذوي صعوبات القراءة الشديدة هناك مكون قوي في نظريته بتدريس...  
 صعوبات انهم (Hamm II & Barte, 1995) يتمثل في التركيز على تعليم حو...  
 عند الاطفال بدلاً من حوالب لصعف، وهكذا، فإننا نرى أحياناً توصيات للأص...  
 صعوبات القراءة الذين يستخدمون "الكلمات البصرية" الأساس البصري، أو خور...  
 اللغة الكلية التي لا تركز بشكل مفرط على القدرات الفونولوجية المحدودة ومع...  
 تبدو طريقة تعليمية حذابة لكثير من المعلمين إلا أن من المهم التركيز على وجود...  
 تدريس مهارات لتحليل المؤيمني هو أكثر نجاحاً من أساليب أخرى لتعليم...  
 بقرون (Lonigan et al., 2008, NRP, 2000).

### قضايا للأبحاث المستقبلية والتطوير

### ISSUES FOR FUTURE RESEARCH AND DEVELOPMENT

بالرغم من أن البحث طول الأربعين سنة الماضية قد حقق تقدماً هائلاً في...  
 على تطوير إجراءات تعليمية وتشخيصية مناسبة للأطفال الذين يواجهون صعوبات...  
 اكتساب مهارات جيدة لتقييم الكلمة، إلا أن كثيراً من القضايا المهمة لا زالت تحتاج...  
 من البحث والتطوير لقصة الأولى، والأهم، هي الحاجة لمادى إحصائية توجيهية...  
 للاستعانة بالعلاج بما في ذلك أدوات مسح محسنة وفهم أفضل للمدة...  
 فيب، نظائره في العلاج وما هو فصل قياس المدى جودة/سوء الاستجابة

بمضعة الثانية هي الحاجة لتطور المهني بمعلمين والأخصائيين النفسيين في المدرسة. أخصائى نطق واللغة ومرشد التربية الخاصة يجب أن يفهم جميع هؤلاء الأقراد كيفية استخدام أدوات لتصنيف الأطفال إلى مجموعات ومطابقته احتياجاتهم مع العلاج. هناك حاجة أيضا إلى معرفة كيفية الرصد بين المستوى الأول والعلاج لإصاكي ولامر. معظم البرامج التعليمية والمواد المتوفرة حاليا يمكن ملاحظتها باستخدام أدوات غير الجواب التي تبدو بوضوح مناسبة لها. أي يجب على المعلمين المعترفيين أن يكونوا قادرين على ملائمة مواد الصف كلة لدعم تدريس المجموعات لاصعية من ضمن المعرض للخطر، ومزيد من المواد المكثفة التي يمكن ملاحظتها لتدريس تلاميذ صا ككل (Foorman & Torgesen, 2001).

نصية الثالثة تتمثل في أن التعليم الخاص يكون على الأعلب بعد الاستعانة للعلاج. إنه في صعوبات القراءة الأكثر شدة أو الأكثر استعصاء على العلاج ولكن حتى الآن يعرف لا تحليل عما سنكون عليه فاعية العلاج عندما يُقدّم للطلبة الذين لم يتم مستويهم في المستوى الأول والثاني هناك حتى الآن. درستان فقط، ألقا صوة على موضوع (Denton, Fletcher, Anthony, & Francis, 2006; O'Connor, 2000). مثلا، لنر سنن تقترح أننا لا نملك أدوات حول كيفية مساعدته جميع الأطفال بوصول مستوى الصف والاستمرار في هذا المستوى. تقدم نتائج الدراساتين اللتين ذكرناهما با دراسة أخرى أحرقتها ثيان-تومسون وملاؤها (Linan-Thompson et al., 2003). با دراسة من المجال الطبي فعندما يصف الأطباء مصادا حوبا فإدا لم تأخذ الحرعة دمه فن تصبح مريضا فحسب بل ستصبح الحراثيم بنسها أكثر مقاومة وصعوبة شحتر منها على مستوى المحلي والعالمي. وهذا مهم لابل لم نفهم بعد شكل كامل كمية التدريس ونوعه والتدريب المطلوب لجميع الأطفال ذوي صعوبات القراءة لتحقيق قدرة سعية على مستوى قراءة الكلمة. حتى في الدراسات التي حققت مكاسب كبيرة في قدرة على قراءة الأصوات (e.g., Torgesen et al., 2001)، فإن المعرف في القدرة على حد بعض الأطفال إلى حد كبير. علاوة على ذلك، حتى في الجهود العلاجية التي حققت حسا كبيرا في مهارات دقة تمييز الاطمال للكلمة، فقد بقي الاطمال كمجموعة، قراءة من معررف إلى حد كبير إذا ما قوربوا بمتوسط المراءة المعترفة داتها (Torgesen et al., 2001) ولكن حرة من التحسن يمكن أن يعود أيضا إلى ممارسات تدريسه لافهم في هذا المجال.

نصية الرابعة هي أننا نحتاج إلى فهم أفضل مدى المرونة المتعددة في مسو

عدالة على تمثيل خدمة وخطافه المطلوبة للاستيعاب الجيد للقراءة. حيث أن مفهوم من القدرة على القراءة للتعليمية بشكل أفضل و بادية منها، بدرجة عالية من مبرحه بحيث استيعاب القراءة (Share & Stanovich, 1995) وهو أن جميع مهارات القراءة التعليمية مرتبطة بشكل وثيق بالقدرة على فهم النص (NRP 2000). ومع ذلك، تم ذكر حالات من حيثها الطلبة الذين يعانون من صعوبة جيدة في التمييز لكتبة وخطاب بغير حيل للمهارات التعليمية في حياتهم الدراسية (Campbell & Butterworth 1985). كان لدى الطالب دافعية جيدة في تعلم القراءة لديه قدرات ذكاء عام، على من المتوسط بشكل واضح وكان ممن يتفهم في مقاييس المذاكرة التعليمية. إذا كان هناك دليل على وجود قيود محدودة من حيث القدرات العقلية في القراءة لدى كثير من الطلبة، فإن ذلك يستلزم في فهمهم لتعديلات في الممارسات الأخرى لسد الحاجة للقراءة وقد تكون موحودة.

نقصية لأخيرة تبرر من كون مبدأ المحاسبة للمدرسة على أساس الأداء التعليمي في الولايات المتحدة. إن بعض القابول على عدم تولد أي طفل مسجل عند التخرج من المدارس في الولايات بوضع معايير للتدريس عند بلوغ الصف الثالث الأساسي لتعليمه ما لا يقل عن 90% من مهارات القراءة كافية أم لا. ضمن كل ولاية، فإن نجاحه في ذلك مع ذلك وملاحية في غيره سيتم تقييمها في النهاية بتحديد نسبة الأطفال الذين فشلوا في تحقيق معايير قدرة القراءة المقبولة في نهاية الصف الثالث. عادة ما تكون لأحد من تسعة منها، الولايات لتقسيم نتائج القراءة بمقاييس لاستيعاب ألف و 500 من الإحاطة حوالي ستة اختيار من متعدد وأسئلة كتابية.

تتطلب معايير محاسبة جديدة أن يتم اختيار جميع الطلبة باستعداد من قبلهم. وهكذا، سيتم تشجيع نخبة لآخر من المدارس للطلبة ذوي صعوبات تعلمية في القراءة. الأمر على من قدره هذه لآخر، على مساعدة هؤلاء الأطفال على الاستعداد. وفي الحقيقة، فإن تعقيد تحدي شكل جماعي لاستيعاب القراءة لضمانه من قبل تقديم من المدارس التي تقدمت بوضع العلاج لمكتب الطلبة الأكثر صعوبة. مع ذلك، فإن من مستوى الخدمة معلومات حول نجاح الطلبة في اختيار من قبلهم في سنوات متقدمة في تحريهم لولاية وعادة ما تغطي المقاييس التي تسعد في نتائج علاج شكل في كمالها تتضمن مسؤولاً قصير وقصر في تقديم أو ما يسمى من الخدمة لأحد من مستوى لاحتياجات لجمعية.



- [illegible]

- [illegible]







- Raymer, K., Fournier, B. R., Perfetti, C. A., Penickas, D., & Seidenberg, M. S. (2011). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-31.
- Reynolds, P. (1990). The development of orthographic knowledge. In P. Reynolds & L. Vermauer (Eds.), *Aging and reading* (pp. 43-64). London: H. K. Lewis.
- Scarborough, H. L., & Dobrich, W. (1991). Does parental involvement with early language development? *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 4, 71-83.
- Shan, D., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 5, 57-77.
- Stanovich, K. E., Conlon, A., & Vaden, D. B. (1988). Print salience: Implications for children's picture book. The emergence of written language awareness. *Annual Reading Conference Yearbook*, 3, 59-68.
- Snyder, V. E. (1995). A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it. *School Psychology Review*, 24, 441-455.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M., & Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 379-401.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 75-90.
- Torgesen, J. K. (2005). Recent advances from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Prevalence and pathologies* (pp. 52-537). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Torgesen, J. K. (2008). Individual differences in response to early intervention in reading: The lingering problem of remedial researchers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.
- Torgesen, J. K. (2012a, February). The effects of group size and teacher training and experience on reading growth in first grade children at risk for reading difficulties. Paper presented at meetings of the Pacific Child Research Conference, San Diego, CA.
- Torgesen, J. K. (2012b). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 41, 7-26.
- Torgesen, J. K., & Bryant, P. (1994). *Phonological awareness training for reading*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Torgesen, J. K., Burgess, S., & Rashotte, C. A. (1996). April. Predictive phonological awareness reading difficulties. *What is gained by waiting?* Paper presented at the annual meeting of the Society for Scientific Study of Reading, New York.
- Torgesen, J. K., & Morgan, S. (1996). Phonological awareness tasks: A developmental function analysis for children at risk. In H. Scarborough & B. K. Anderson (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and practical issues* (pp. 263-276). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. (1994). Principles of fluency instruction. In M. Wolf (Ed.), *Developing fluent reading* (pp. 333-355). Parkton, MD: York Press.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Alexander, A., Alexander, J., & MacPhee, K. (2000). Progress toward understanding the instructional conditions necessary for remedial reading of children with learning disabilities. In B. Fournier (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bridging science and practice* (pp. 275-298). Parkton, MD: York Press.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S. R., & Hecht, S. A. (1997). The contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word reading skills in second grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, 6-35.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Lindamood, P., Rose, E., & Conway, T. (1998). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 514-523.
- Trisman, R., Goswami, L., & Bruck, M. (1991). Nonwords are a like: Implications for reading development and theory. *Memory and Cognition*, 19, 834-840.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., Antil, L. R., & Walker, S. K. (1997). *Comprehensive benchmarking intervention for at-risk first grade children*. *Disabilities Research & Practice*, 12, 14-21.
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., & Pugh, K. (2000). Effects of targeting in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579-590.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Abbott, R. E. (1998). Effects of supplemental early reading intervention on year follow-up. *Reading skill growth in second grade*. *Scientific Studies of Reading*, 2, 5-30.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Pugh, K. (2000). A meta-analysis of text reading practice for second grade students at risk for reading problems. *Review of Special Education*, 27, 365-378.

- Wagner K K Torgesen J & Rashotte C A 1992  
The development of ending elide phonological pro-  
cessing abilities New speech production phonological  
ity from a state variable in children with  
Developmental Dyslexia 74 8  
Waxler S & Yovel S 1991 Key-words in the  
early development of early language intervention  
Journal of Speech, Language & Hearing 34 1  
Waxler S & Yovel S 1992 Systemic differences in  
personal flow response to early language intervention  
and reading Learning Disabilities Research &  
Practice 7 1 163  
Waxler S Rubin H & Rowe-Waxler S 1992  
Phonological awareness in language delay and in  
Comparative studies and effects on reading  
Development 1 1 173  
Wilson B A 1984 Word Recognition in the  
normal children MA Worcester College, Worcester  
Wise B W & Wilson B A 1985 Learning to  
read: individual differences and reading instruction  
Annual Review of Psychology 36 49-77  
Wol M A & Rogers C 1990 The role of  
hypothesis in developmental dyslexia: a review of  
Experimental Psychology 1 1 173  
Yopp H K 1988 The validity and reliability of phonological  
awareness tests Reading Research Quarterly 23  
159-77

## الفصل السادس

### آفاق تحسين استيعاب القراءة وتطويره

#### Perspectives on Assessing and Improving Reading Comprehension

Alan G. Kamhi

يركز هذا الفصل التالي لكارول ويسبي على استيعاب المرء ولا تتضمن مهارات لمرءه والكتابه للارمة للنجاح الأكاديمي والاقتصادي والاحتماعي القدرة على تعبير الكلمات بدقة وسرعة وحسب بل لقدرة على بناء معنى واستنباطه من نصوص أيضاً ومع أن علماء النفس المعرفيين قد أخذوا بعين الاعتبار مساهمة مهارات الاستيعاب في القراءة الناجحة، إلا أن المبادرات المبدئية في لسوت اعشر الاخيرة لم تكن دراسة معمقة وشاملة لعمليات الاستيعاب وتطور طرق العلاج التي تستهدفها (Pressley, Graham & Harris, 2006, RAND Reading Study Group [RRSG], 2002). ونحن ما أشدت هذه المبادرات للمحوه الموحوده بين البحوث حول الالات التي تقف خلف الاستيعاب واستراتيجيات العلاج المستخدمة لتحسين سيعاب لمرءه واحد من صغونها (McNamara, 2007, RRSG, 2002).

يمكن ملاحظة المحوة بشكل أفضل من خلال معرفة كيف ينظر الباحثون والمدرسون إلى عمليات الاستيعاب ونتائجها. فتأحات الاستيعاب هي مؤشرات ومقاييس لما يعرفه بفارق ويفهمه بعد قراءة نص ما وعمليات الاستيعاب هي الأنشطة المعرفية ومصادر المعرفة التي يستخدمها القارئ للوصول للتأحات (Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007). وقد تمت مناقشة هذه العمليات ومصادر المعلومات في فصل الأول في الجزء الخاص بالعمليات على مستوى خطاب والنص عالمياً من تصميم العلاج لتحسين العمليات المعرفية التي تظهر أثناء لقراءة نصوص لا يزال تقسيم الاستيعاب وتحديد فاعلية العلاج، مثل التذكر أو مهمات لمرتكزة على لاسئلة بعض نصوص مقاييس لتأحات التي تظهر بعد لقراءة (Rapp et al., 2007) وعليه وعلى

عكس التحليل الذي يستهدف التدريس وبتقييم فيه المهارة نفسها (تمييز الحرف ليس بالمؤييم، معرفة لأحديه، القراءة على مستوى الكلمة)، لا يوضح على الأغص برامج تعليم الاستيعاب وتقييمه

يُعتبر اختلاف بين عمليات الاستيعاب وتتاحته أحد التحديات الكثيرة التي تواجه المعلمين في مساعدتهم للقراء الذين يواجهون صعوبات. وهناك تحديات كثيرة تتمثل في هذا المصل. ليس هه في الرئيس من منافسة هذه التحديات تشبيل لمرس من مساعدة مشاكل الاستيعاب ولكن مساعدة المعلمين والممارسين (أي معلمو تربية خاصة وخصائيو علاج انطق واسعة) على فهم هذه لعوامل التي يجب خذها بعين الاعتبار عند التخطيط لتعليم والعلاج لتحسين الأداء الاستيعابي

### تعريف الاستيعاب DEFINING COMPREHENSION

قد يبدو تعريف الاستيعاب مهمة سهلة، ولكن الأمر ليس كذلك. فلا يقتصر الأمر على مستويات مختلفة للفهم (مثلاً الأساسي/الحرفي، المفصل/التحليلي و أكثر تفصيلاً الإبداعى) فحسب، بل يعتمد الاستيعاب أيضاً، وبخاصة لفهم العميق على عمق التفكير والمطلق الخاصة بتخصص أو موضوع هي مجال محدد (Kintsch, 1998, Snow 2010, RRSg 2002). يجب أن يعكس تعريف الاستيعاب عمسات الاستيعاب ونتائجها أيضاً. تركز معظم التعريفات فقط على عمليات الاستيعاب كمجموعة واحدة والتطوير (RAND) ومجموعة دراسة القراءة (RRSG, 2002) مثلاً عرفت الاستيعاب بإبحار على أنه "عملية بناء المعنى واستنباطه شكل مترامن من خلال التفاعل والارتباط بالأحرف المطبوعة ومن وجهة نظر سنو (Snow, 2010). كان المقصود من تعريف التركيز على أهمية عناصر أساسية ثلاثة. التحليل الدقيق على مستوى الكلمة و عمسات التي تدمج بين الاستنتاجات والمعلومات غير الموجودة في النص (المعرفة بالماء ومعلومات النص لبناء المعنى وأهمية القارئ التفاعل المشارك.

درس الباحثون شكل مكثف المعالجة المعرفية واللغوية التي تظهر أثناء استيعاب الأحداث (eg Rapp et al, 2007, RRSg, 2002) وقد أوضحت هذه البحوث بحلاء أن هناك ثلاثة عوامل تحدد الاستيعاب الناجح هي: قدرات القارئ، عوامل النص ومهمة الاستيعاب التي تقيس ستاحات الاستيعاب (Snow 2010). وفي حالات الاستيعاب الواضحة تكون لعناصر الثلاثة متوالية. إن عدم لتوافق بين أي عنصرين من هذه لعناصر يؤدي إلى فصل في الاستيعاب. إن الاختلافات في لعمر الذي يتطور فيه القدرة

في مستوى بطوره أو في طبيعة النص المقروء وصعوبته ومهمة الاستيعاب المتعددة تعني هذبت كثيرًا من التسويع في أداء الاستيعاب لدى الطلبة أنفسهم وبين الصنية يحدث من نص نتيجة للاختلافات في لعناصر النصية كالمكان أو المرأة (المقرل، المدرسة سره) كم يكون المكان مزعجا أو مشتا. هل هناك قيود زمنية على إعطاء الإجابة. هدف القراء والمتوقع منها (المتعة، المدرسة، العمل احسار معص) ستتم مناقشته قدرات ماري وعناصر المهمة بشكل مهصل في الأحرار اللاحقه

### قدرات القارئ Reader Abilities

كما ناقشنا في فصول سابقة، إن العاملين الأكثر أهمية في استيعاب القراءة هما القدرة على تحليل الكلمات بدقة وسرعة والقدرة على فهم اللغة المحكية وليس من المصادفة أن نظرية البسيطة للقراءة (Gough & Tunmer, 1986) تعرف استيعاب القراءة على أنه الجمع بين المكوّنين. إن أهمية التحليل والمعرفة اللغوية (مثلا، الممرات و لقواعد) في استيعاب لا خلاف عليها، ولكن التركيز على هذين المكوّنين يمكن أن يؤدي غالبا إلى نسي تركيز ولا يتباه نحو العوامل الأخرى والتي تؤثر بدورها بشكل كبير على الاستيعاب استيعاب القراءة، كالخلفية المعرفية ومستوى لمشاركة (الانبيء، لاهتمام والدافعية) قسرات لاستنتاجية.

كما ناقشنا في الفصل الأول، فإن الخلفية المعرفية عنصر جوهري في بناء المعنى ويجه صفة الأمر. فإن المؤشر الأفضل للاستيعاب هو في العلب ما يتعلق بالمعرفة بالمحتوى (Hirsch, 2006; RRSQ, 2002; Willingham 2006). فالمعرفة بمعنوى قطعة أمر مهم لدرجة أن أداء ضعيفي القراءة أفضل ممن يقرءون جيدا عندما تكون لدى ضعيفي قراءة معرفة أكثر بالموضوع مما لدى القراء الجيدين (Moravcsik & Kintsch 1993, Recht & Leske 1988, Yekovich, Walker, Ogle, & Thompson 1990). جادل هرش (Hirsch 1996; 2006) بأن عجز المعرفة هو السبب في سحوة التعليم في المدارس الأمريكية.

عندم تركيز على دور الدافعية في الاستيعاب في دراسة جوثري (Guthrie, 2003) لملاحظ أن من المحتمل أن تكون الخلفية المعرفية أعنى في محالات صم الاهتمام معصي وعلى الأرحح أن يحاول القراء فهم البصوص عندما يكون لديهم اهتمام بالمصوء وحدت دراسة حديثة لأوكهل وبتريدر (Oakhill & Petrides, 2007) دليلًا أنه من لاهتمام بالاستيعاب، ولكن النتائج أظهرت اختلافًا مشيرًا من ناحية الجنس



فاستيعاب الاولاد يتأثر بالاهتمام أكثر من تأثير النساب فقد أحاط الاولاد في حصة الخامس بشكل صحيح على 80% من أسئلة الاستيعاب هي القطعة ذات الاهتمام مرتبة من مرتبة بسببه 38% من أسئلة الاستيعاب هي القطعة التي ذات الاهتمام المنسبي بقرآن أداء الاولاد مساوي الأداء السب (60%) لقطعتين ذات الاهتمام المرتفع ولا يصح المنسبي حاول كلارك وكمهي (Clark & Kamhi 2008, 2009) تكرار هذه النتائج باستخدام معامير مختلفة للاهتمام (لترتيب مقبل لاختيار المحصور) لقطع من حصص القراءة الكمية Qualitative Reading Inventory وقطع أخرى كتبها وبحث عن أوكله وريدنر (2007) لم يجد بأن الاهتمام يؤثر على الأداء في الاستيعاب كما أداء الاولاد ولدت كان متشابهة في القطع ذات الاهتمام المرتفع والمصنف ذات الاهتمام المنخفض يستطيع كل معلم أن يقيس أمثله لقيمه تأثير لظنية بالاهتمام وعدمه ولكن هذه العوامل تتأثر بشكل قوي بقدرة القارئ ومهمة الاستيعاب وربما كانت تعيق طلبنا القراء أكثر تحاسبا من أولئك الذين كانوا في الدراسة الربطية التي أجروا أوكله وريدنر (2007)

هناك أدب قديمي عزير يوضح أثر قدرات الاستنتاج على الاستيعاب Graesser Singer, & Trabasso 1994, Laing & Kamhi, 2002 Maglono, Trabasso & Graesser 1999 Trabasso & Maglono, 1996) قدرات الاستيعاب مهمة للاستيعاب لأن المعلومات الأساسية لا يتم ذكرها غالبا بشكل واضح في نصه يواجه ضعيفو القراءة صعوبة محددة في بناء استنتاجات توضحه تقدم علاقات بين الأفعال والأحداث في لقصة، مقبل الاستنتاج التسوي لارسطي لسهولة حصص وستي جزء كبيراً في فصلها للقدرة الاستنتاجية.

### عوامل النص Text Factors

تتضمن عوامل لنص سهولة القراءة ووضوح الكتابة وبناء النص / سببه وخصائص العرض كحجم الخط ونوعه وارسام واستخدام الرسومات البيانية فعلى سبب نشر تتضمن الكتب المؤلفة بشكل جيد جملاً مفحاحية جيدة وجملاً ختامية جيدة تمكن قارئ من تصفح لمصول الطويل المفضلة ومع تقدم لسان في العمر يصبح حجم الحصص أساسية في القراءة، وسيمتص الأطفال لذات لا يحبون قراءة الكتب بقراءة الكتب بصفحة أو المحلات وتصفح الموقع الإلكتروني ليس هناك شك في أن العوامل المتعلقة بالنص تؤثر على القراءة بشكل كبير، ولكنها نادراً ما تكون السبب في صعوبات قراءة محددة



## Task Factors عوامل المهمة

ما الذي يعنيه أن يفهم حملة بسيطة؟ هل المهمة تمثل في فهم معنى كلمات بسيطة؟  
 من ناحية الحمل أو الجملة كاملة أو استخدام المعرفة السابقة لتفسير الجمل؟  
 (Snow 2010) أن تحدي الذي يتهدد استيعاب القراء هو يرجع بشكل  
 كبير إلى صعوبة صياغة تعريف يحدد المعالم بوضوح — أين تبدأ استيعاب القراء؟  
 ولا يقتصر ظهور المشكلة في النصوص الروائية الطويلة والنصوص لأصاحبه  
 فقط ولكنها وكما أوضحت سنو، تظهر أيضاً في المهمة البسيطة التي يمكن أن يوجد  
 معنى لأصل الأول الأساسي.

## ميشيل ولولو ركضا إلى المراحح وقفرا عليها

قد طُلت سنو منا أن نراعي ما الذي يمكن اعتباره فهم مسداً لهذه المهمة؟ وفي  
 حد الأدنى يجب أن يكون المرء صورة ذهنية لشخص يتحرك بسرعة لاستخدام  
 حيزت الملعب، ولكن هل الاستنتاج أن ميشيل ولولو هما أفضل هو جزء من عملية  
 تسمى أم أن ذلك يتجاوز نطاق الاستيعاب الأساسي؟ ماذا عن تحديد الحيزين ولولو  
 ميشيل لأن لولو يمكن أن تكون اسماً مختصراً لليل. أو لا، أو ليس؟ ما المقصود  
 فهم أن ميشيل ولد، فهل من المفترض كجزء من عملية الاستيعاب أن نستنتج أنه سم  
 حسي أم أن مثل هذا الاستنتاج يتجاوز بعيداً عملية الفهم الأساسي؟ هل من المفترض  
 استنتاج أن ميشيل ولولو قد بدءا فعلاً المرحلة، أم هل يتجاوز ذلك فهم إلى مجال  
 شيقاً باختصار، ما نوع الاستجابة التي يمكن اعتبارها كفه كمؤشر على استيعاب هذه  
 مهمة بسيطة؟

الآن نعود إلى يواحه الباحثين والمربين المهتمين بالاستيعاب لا يقتصر على الإجابة  
 عن أسئلة السابق فحسب، بل يتطلب الإجابة على سؤال أكثر صعوبة حول كيفية تحديد  
 استيعاب النصوص الأطول والأكثر تعقيداً كالتقارير الصحفية، والمفالات العلمية أو  
 استيعاب عمل كامل لروائي. هناك مستويات مختلفة من الاستيعاب تتراوح من الاستيعاب  
 الحرفي التحليلي والتفسير الإبداعي (Adler & Van Doren, 1972) أو استيعاب بسيط  
 لتحت إلى الفهم العميق لوجهة نظر العالم (Snow 2010).

## Task Factors عوامل المهمة

ما الذي يسهل أن تفهم جملة بسيطة؟ هل المهمة تتمثل في فهم معاني الكلمات المستردة من سياق، أم في فهم الجملة كاملة؟ واستخدم المعرفة السابقة لتفسير الجملة؟ ثم جرت سنة (Snow 2010) أن التحدي الذي يتهدد استيعاب القراء هو فهم شكل النص ولا يقتصر ظهور المشكلة في النصوص لروية لطوله ولتعدد الانصافه فقط، ولكنها وكما أوضحت سنو، تظهر أيضا في فهمه بعمقه ليس يمكن أن توجد من وصف الأول الأساسي

ميشيل ولولو ركضا إلى المراحيل وفصرا على

فقد طبت سبوما أن نراعي ما الذي يمكن اعتباره فهما مناسباً لفهم الجملة؟ فمن الجدي، يجب أن يكون الفرد صورة ذهنية لشخصين يتحركان بسرعة لاستخدام جهيزات اللعب، ولكن هل الاستنتاج أن ميشيل ولولو هما أفضل هو جزء من عملية الاستيعاب أم أن ذلك يتجاوز نطاق الاستيعاب الأساسي؟ ما من تحديد لحسن تولو ميشل لأن لولو يمكن أن تكون اسما مختصر للبي، أو لاء، أو ليا؟ ما فترص به أن ميشيل ولد فهل من المفترض كجزء من عملية الاستيعاب أن نستنتج أنه اسم حسي أم أن مثل هذا الاستنتاج يحتاج بعداً عملية لفهم الأساسي؟ هل من المفترض أن نستنتج أن ميشيل ولولو قد بدءا فعلا المرحلة أم هل يتجاوز ذلك الفهم إلى مجال سوء باحتصار، ما نوع الاستجابة التي يمكن اعتبارها كافية كمؤشر على استيعاب هذه جملة بسيطة؟

أن لتعدي الذي يواجه الباحثين والمربين المهتمين بالاستيعاب لا يقتصر على الإجابة عن سؤال السابق وحسب، بل يتطلب الإجابة على سؤال أكثر صعوبة حول كيفية تحديد سمات النصوص الأطول والأكثر تعقيدا كالتقارير الصحفية، والمجلات العلمية أو الأدبية، أو غيرها من النصوص. هناك مستويات مختلفة من الاستيعاب تتراوح من الاستيعاب السطحي (Adler & Van Doren, 1972) أو التمثيل البسيط، إلى الفهم العميق لوجهة نظر العالم (Snow 2010)





### تفسير جزء من تعليم لقراءة أمكر قبل اتقان الأصصال للرمز

في الماضي، فقد تم عرض نموذج شانهان وشانهان (Shanahan and Shanahan, 2008) كروية لكيفية تطور القراءة والكتابة. فقد أحداً لقصصه ضمن المصصية بعلية مشرة في المربية القائلة بأن مهارات لقراءة والكتابة لاساسية تتطور بشكل تلقائي في مهارة قراءة أكثر طوراً (أي، فهم عميق) فقد أشار إلى "أنا مصصيا بصف من تعليم مذبنون بامصص المهوم لكثير تحه تعلم لقراءة والكتابة المكره لاساسية فقط مهارات أساسية كافية، فإن الأطفال الذين لديهم معرفة أساسية كافية سيكونون قادرين على قراءة أي شئ نحتاج" لقد كانت هذه لفطرة ملائمة طوال 30-40 سنة الماضية لأن مدرس استطاعت تحريج أفراداً متعلمين بسرعة كافية للتحاجات بمصصه للأمة عبر أن توسع المعلومات لمعتمد على التكنولوجيا في الحيل لأخير تغيرات في متطلبات مكان العمل قد أدت إلى زيادة أهمية مهارات لقراءة المتقدمة بالرغم من احاجه المتزايدة لمهارات القراءة عالية المستوى، فإن طلبة مدارس لثانوية مدوي بمستويات أقل مما كانوا عليه عام 1992 (Grigg et al, 2007) ومن بواضع شانهان وشانهان (Shanahan and Shanahan, 2008) مهتمان جداً في تحسين مهارات لقراءة والكتابة المتحصصة لدى طلبة المدارس لثانوية. سأناقش مشروعاتهما في استمر لعدة سنوات وتم تطبيقه في بعض مدارس ولاية سيكاغو لثانوية في لقسم الخاص بالتعليم.

### تقييم استيعاب القراءة 1 ASSESSING READING COMPREHENSION

هناك اتفاق عام بين المختصين في مجال لقراءة (e.g. Barr, Blachowicz, Katz & Kaufman, 2002; Rchek, Caldwell Jennings, & Lerner 2002; Ruddell 2006) أن التقييم الشامل للقراءة يجب أن يوفر معلومات مستوى الجودة التي تمكن الطلبة أن يقرأوا بطريقة صحيحة وبطلاقة. 2- يربطوا بين معلومات البصص والمعلومات الخبرة المستعارة من العالم والنصوص الأخرى. 3- يسترجعوا ويعيدوا صياغة النصوص وإعطاء فكره الرئيسة فيها. 4- يستخدموا الاستنتاجات لبناء التماسك وتفسير النصوص. 5- يمكنهم خصوصاً أدبية وتفسيرات باقده وخلافة 6- يقرروا متى يكون المهم أو متى لا يمكنهم. 7- يعنازوا الاستراتيجيات المناسبة للنصصج ويستخدموه. للحصول على معلومات عن هذه المهارات، يتطلب الأمر وجود كثير من أساليب التقييم الوصفية ومعكبة رسمية وتضمن أنواع لتقييم هذه مقاييس الحصيلة القرائية غير لرسمية informal reading inventories واستخدام سجل/محفصة تقييم مستمر، وتقييم مستند

على المنهاج صافى الى أساليب التفكير بصوت مرتفع يمكن الحصول على نصيغ  
هذه الأساليب في أي من المصادر المذكورة سابقاً. فضلاً بالنسبة لأسلوب التفكير حسب  
مرتفع يمكن أن يطلب من الطلبة التعليق على ما قرأوه بعد كل حملة أو فترة.

من أحد أهم الأهداف من التقييم هو التخطيط الجيد للتدريس لمساعدة الطلبة من  
قرءاءة وتعلم بطريقة أفضل. وقد كتب الكثير عن أنواع الأسئلة التي يمكن أن يطرحها  
المعلمون على الطلبة لتقييم سعيهم وتسهيل تعلمهم. فعلى غالباً ما يقترح طرح أسئلة  
تتطلب مستوى مرتفع من التفكير. إضافة الى أسئلة تتطلب ذاكرة للمعلومات سابقة  
(Barret al 2002) وبالرغم من أن هذه النصيحة تبدو مفيدة إلا أنه يصعب تطبيقها  
فعلى سبيل المثال لاحظ ساندروز (Sanders, 1966) أنه إن كان النص منوعاً  
سليماً، فمن الصعب إيجاد أسئلة تتطلب التفكير كما أن هناك مشكلة أخرى  
حظيرة تتغلغل في صعوبة إيجاد توارن بين الأسئلة والمستويات المختلفة من التفكير وقد  
يكون الأمر الأكثر أهمية التمييز بين الأسئلة التي تعالج المعلومات المهمة في النص  
التي تستهدف بتفاصيل العرضية. وقد أظهرت دراسات أن أغلب الأسئلة التي يطرحها  
المعلمون تتضمن "استعادة الحقائق لعادية التحليلية في القصص" بدلاً من تعليم  
لهم عن حبكة القصة أو أحداثها أو سلسلتها (Guszak 1967, p. 233).

عندما من تركيز على مستويات التفكير، يمكن للمرء التعبير بين الأسئلة وفق نماذجها  
بالنص ككل. فعلى يمكن تصنيف الأسئلة بأنها ذات علاقة بالنص أو أنها تتجاوز النص  
(Barret a , 2002) فالأسئلة ذات العلاقة بالنص يتم تصميمها لتتبع تسلسل أفكار  
الكاتب وتقييم فهم القارئ للقطعة ككل. تتطلب هذه الأسئلة معرفة بالحدث أو الصفاة من  
معرفة استنتاجية. أما الأسئلة التي تتجاوز النص فقد مطرح تساؤلات حول سبب كتاب  
أو تحاول ربط النص بتجارب شخصية أو يكتب أو يفكر أو قصايا أخرى عرضية  
ورفاقها (Barret al , 2002, pp 177-178) لماذا لهذه الأسئلة من قبلة سببها  
Charottes Web فالأسئلة ذات العلاقة بالنص تشمل "ما هو الحيزير لفرقة؟"  
قرر ولد فيرن لنخلص من الحيزير؟" و "ما كان احساس فيرن عندما شتمت؟"  
ولدها سيقول الحيزير؟" أما الأسئلة للأسئلة التي تتجاوز النص فكيف "لماذا كان ولد  
فيرن يعتقد انه لا مشكلة في قتل الحيزير؟" و "لو كنت مكان فيرن فهل كنت سببه  
الحيزير؟"

تشبه لأسئلة التي تتجاوز النص الى حد ما نماذج لأسئلة التي يمتصها علماء التربية  
الذين لديهم اهتمامات بالتعرف على مدى استجابة الاطفال للنص (Kamhi 1997)

Rudde, 2006) فأسئلة مثل "ما الذي يحسن الكتاب مسيراً؟" و "لماذا أحببت/لم تحب هذا الكتاب؟" تركز الانتباه على ردة الفعل العاطفية تجاه النص. هناك أسلوب آخر موصوفه بيب ورملاؤف (Beck, McKeown, Sandora, Kucan, & Wortny, 1996) "العلاقة بهذه الأسئلة يسمى 'إسأل الكاتب'، وهو يشجع نصاً الأسئلة التي تستهدف مساعدة القارئ، من خلال الإجابة على أسئلة مثل "ماذا تحاول أن يقول الكاتب في هذه الفقرة؟" و "هل وضح الكاتب هذه النقطة جيداً؟"

سلوب "إسأل الكاتب" والأساليب الأخرى التي تشجع الاستجابات الشخصية بنصوص. لا تقوم بالكشف عن حواش القوة والضعف في التعلم فحسب، بل تعمل أيضاً كترغيب تعليم القراءة وتحسينها لدى لطلبة ذوي القدرات والاحتياجات متنوعة فقد استخدمت بيك ورفاقها "سلوب" "إسأل الكاتب" على مدى عام كامل في دراسة أجريت في 22 موقفاً في الصف الرابع يقيمون داخل مدينة ووجدوا أن لهذا الأسلوب تأثير قوي على قدرة الطلبة والمعلمين للقراءة فقد عتق أحد المعلمين قنبلاً "لشكر" "إسأل الكاتب" موقع الآن من صلتني أن يفكروا وأن يتعلموا وأن يصغروا بدلاً من أن يحفظوا، يُعواوا ومن ثم يسوا. وقد كانت التغيرات سريعة وحوارية بالنسبة لطلبة ذوي القدرات الضعيفة لم يصدق إحدى المعلمات كيف تفاعل تلاميذها بطريقة مهتارة مع لقصة "لقد أصبحوا غزير مسبقاً، وحتى التلاميذ الأكثر بطئاً و الأقل حماساً أصبحوا يشاركون في انفاش بحسن و اهتمام كبيرين. إن أحد أهم نتائج أسلوب "إسأل الكاتب" هو التحسن الذي مر على قدرة الطلبة على بناء معنى ومراقبة مستوى فهمهم للنصوص.

إن تحديد نوعية الأسئلة الأفضل لتقييم الفهم واسمُ شكل هو ما تحدياً كبيراً للمعلمين التربويين لوقت طويل حيث أنه لا توجد وصفاً بسيطة لنوعية الأسئلة التي يمكن أن تعطي أساساً دقيقاً للفهم والتعلم، إلا أن من الضروري اندمج بين الأسئلة ذات العلاقة بالنص الذي التي تتجاوز النص. يجب أن يشجع طرح أسئلة تتجاوز النص يجب على كل من المعلم والطلبة على توسيع نظرتهم إلى المعرفة وإدراك الموضع الذي توفرها امره مهم

من المبرهن أنه في أفضل البلدان في العالم أن يتم التقييم مدى وضوحه في تعليمات سابقة هي المصنوع لدراسة والمدرسين على امتداد انقطر ولكن لواقع أن طلب التربويين يعتمدون أنه يمكن قياس قدرات الطالب على فهم والاستيعاب من خلال حساب واحد ودرجات اجبار واحد فقط وفي أغلب الاوقات يتم احصاء قدرات الطلبة من لمرءة (في نصرة المعاني والادراك) في درجة واحدة فقط إن التقييم لوطلي



للتقدم التربوي هو أحد الأمثلة على قياس القراءة، حيث يحنصر القراءة في مقياس واحد فقط. وهناك الكثير من هذه النماذج لكن إذا كان الإدراك يتأثر سلباً في قدرات القارئ والعصو و مهمة الاستيعاب، فإنه لا يمكن قياسها أبداً أو حصراً في رقم واحد أو درجة واحدة فقط. لقد تمت الإشارة إلى انقلبات في الاستيعاب في عدد من الدراسات الحديثة، (Francis, Fletcher, Catts, & Scarborough, 2006; Tomblin, Keenan, Bejemann, & Olson, 2008) التي أظهرت أن لميسر اندارجة لتقييم استيعاب القراءة لا تقيس دوماً الشيء نفسه. فبعض مقاييس استيعاب القراءة (e.g. The Peabody Individual Achievement Test and Woodcock-Johnson Passage Comprehension) متأثر بشكل أكبر بمهارات فك الرموز بينما البعض الآخر (e.g. Qualitative Reading Inventory-QRI) متأثر بشكل أكبر بمدى لعمامة وعمليات لمعرفة (مثلاً، الاستنتاجات وقدرات وما وراء المعرفة) لادراك

تتأثر مقاييس الاستيعاب أيضاً بشكل كبير بالمعرفة بالموضوع المحدد أو محتوى (e.g., Hirsch, 2006; Willingham, 2006). وجد جيسر (Geiser, 2008) معرفة الطالب المحددة بالموضوع تعتبر مؤسراً أفضل لتعلم المنهاج ومتنبئاً أفضل للأداء في الجامعة مقارنة بالمقاييس العامة للمنطق أو استيعاب القراءة. وفي ملحقه لندع حوت استغرقت عشر سنوات في جامعة كاليفورنيا وجد جيسر أن معايير القبول في عكس اتجاه الطالب لمحتوى المنهاج كالدرجات في في المدرسة الثانوية و الأداء في حشرات موضوع عام SAT subject-area-test تعتبر مؤشرات أقوى للتحاق في الجامعة وقر ابحاراً ضد المتقدمين من المقراء أو من الأقليات من اختبارات المسطق العامة و لاسيما مثل اختبار التحصيل في موضوع عام SAT. كما أن هناك فائدة أخرى لاختبار الموضوع المحدد تتمثل في إمكانية استخدامها لتحديد ما إن كان بمقدور الطالب تحقيق الاهداف التعليمية الخاصة بموضوع محدد بالرغم من أدائه الضعيف في مقاييس عامة لاستيعاب القراءة.

إن تقدير صعوبة قياس استيعاب القراءة ربما يؤدي إلى أن يدرك المربون أنه لا يمكن اختصار القدرة على الاستيعاب والقراءة في رقم واحد أو درجة تقديرية واحدة فقط. يجب أن يميز تقييم القراءة بين مهارات تمييز الكلمة وقدرات الاستيعاب الأساسية. كما يجب تقييم المعرفة الخاصة بموضوع محدد من خلال استخدام مقاييس مخصصة لذلك الموضوع. إن تطبيق معايير محددة للقراءة على مستوى الكلمة وقدرات الاستيعاب الأساسية، والمعرفة الخاصة بموضوع محدد ستنجح للمربين في مجال التربية إعداد - بر

بما أنه من المناسب لتحسين حوالب صعب محددة.

## تدريس الاستيعاب COMPREHENSION INSTRUCTION

هناك تحديات كثيرة لتقديم تدريس فعال للاستيعاب وخلالها لتفسير الكلمة بكل ما فيها من معاني معرفة حدد المعالم (مثلاً الحروف، الأصوات، الكلمات) ولعمليات (بمؤثر). فإن الاستيعاب يتأثر بالمعرفة والمهارات (اللغة المعرفة المسبقة، القدرات العقلية) التي لا يمكن تدريسها من خلال الترامح لتدريسية مستظمة يتأثر بسبب أيضاً بعمق النص ولاندماح في اقراءه مثل لانتباه والاهتمام ولدفعية. هناك لاستيعاب يتأثر بهذه العوامل الكثيرة، فإن من السهل إعداد أساليب تدريس غير مكتملة قابلة للقياس في بعض جوانب لفهم. والمشكلة هي أن المكتسبات القابلة للتدريس يمكن أن تكون مقتصرة على جانب محدد في بعض مجالات ويعكس إلى حد ما خبرات حرفية وسطحية للنصوص البسيطة. وكما نوقش سابقاً، هناك فرق كبير بين مجرد سطر أو ترجمة حرفية لسلسلة من الكلمات واستجابة تنطلق فهما عميق برواية أو غير عمي أو مقال يعكس آراء معينة، إن لتدريس الذي يستهدف استجابات استيعابية على سبيل بوضوح مكتسبات قابلة للقياس بشكل أسرع بكثير من تلك التي تستهدف فهمه لأعمق. لذا، فإن تحديد ما يجب استهدافه هو أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه عملي ولتخصص الذين يحاولون تحسين القدرات الاستيعابية لقرء المتفرجين.

بالإضافة التي يحددها المعلمون والمختصون ستتأثر بشكل كبير بحسينهم التخصصية بربطهم أم مختص في مجال القراءة أم مختص في علاج اضطراب اللغة وحسبانهم لتدريسية (مثلاً، لطرق التي تركز على الاستراتيجية مقابل الطرق التي تركز على محتوى) بالإضافة إلى العمر ومستوى قدرة الطلبة. فعلى سبيل مثال، يكون لمختصين بمجال السطوح واللغة أكثر ارتباطاً عند استهداف حوالب اللغة المتعلقة بالاستيعاب التي شرحها ويسمى (Westby) في المصل التالي عادة ما ينفق معلمو اللغة وأسرية خاصة تدرب على تدريس الاستراتيجية، لذلك فإنهم غالباً ما يستهدفون استخدام أساليب لتسهيل الاستيعاب غالباً ما يستهدف المدرسون الذين يدرسون الطلبة لمرحلة المرحلة الموضوع والقراءة والكتابة. سببهم فيما نفق من هذا المصل مراجعة لكتاب لأساسية لتدريس الاستراتيجية والقراءة والكتابة التي تركز حول المحتوى

### تدريس الاستراتيجية

يشتمل أسلوب تدريس الاستيعاب الأكبر شيوعاً على تدريس استراتيجيات استيعاب لأن كثيراً من المربين يتطرون للاستيعاب على أنه استراتيجي (Duffy 2003) (Pressley, 2002; Swanson, 1999) وأن تدريس الاستراتيجية قد ثبت فعلاً (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] 2000, Vaughn, Gersten, & Chard 2000). وكما ذكرت من قبل، فإن أسلوب تدريس التبادلي لبالسكار و براون (Palinscar & Brown 1984) يعتبر من أكثر الأساليب التي ركزت على تدريس لاستراتيجية ستستخدم كثير من التربويين لاستراتيجيات التي حددتها اللجنة الوطنية للقراءة (NICHD; National Reading Panel (NRP) (2000) لتحسين الاستيعاب. (1) مراقبة الاستيعاب. (2) لتعليم التعاوني (3) تنظيم الرسوميات والمعاني. (4) لأسئلة يداتية (5) تحليل نسبة قصة 6) لتعليم و (7) الاحالة عن الأسئلة. وصفا يلي يقدم شرحاً موجزاً لهذه الاستراتيجيات ويلي الحصول على المزيد من المعلومات المفصلة حول هذه لاستراتيجيات وعبرها من الكتب المنهجية للقراءة أو صعوبات لتعلم. (Bursuck & Damer 2007 Richek et al. 2002, Ruddel, 2002)

**مراقبة الاستيعاب** تتطلب مراقبة الاستيعاب من الطلبة أن يحددوا برغم من يواجهون فيه صعوبة في فهم شيء ما وأن يعرفوا استراتيجيات التصحيح التي يمكن استخدامها لمعالجة تلك المشكلة وصف بيرسوك و دامر (Bursuck & Damer, 2007) هذه استراتيجيات لمراقبة الاستيعاب وتصحيحه بناءً على العمل الذي قامت به أرمبرستر ورفاقها (Armbruster et al., 2001). يتعلم الطلبة تحديد المكان الذي تكسر فيه الصعوبة وطبيعتها. ثم يقوموا بإعادة صياغة تلك الجملة أو لفقرة للصيغة الكتاب الخاصة. كما يعيدوا النظر إلى الجزء السابق والجزء اللاحق من النص للحصول على أي معلومات ربما تساعد في حل الصعوبة.

**التعلم التعاوني** - يقسم المعلم الطلبة في الفصل إلى مجموعات صغيرة تكون من طلبة بمستويات قراءة واتجاهات مختلفة. وتقوم المجموعة بالعمل على شمس نص من محدد موضوع ومصمم بدقة. وكثيراً ما تستخدم حلقات النشاط الأدبي بهذه المستويات يقوم المعلم بإسناد أدوار لأربعة أو خمسة طلبة ممن قرأوا الكتاب نفسه. يمكن أن تصمم الأدوار مدير النقاش والمخلص ومراسل القراءة والكتابة (يحد القطع السارة) أو المصحح والمثري للمفردات (يحد معاني الكلمات الصعبة) والمفسق (يجد الروابط بين هذه الكلمات).



أو الأفكار والمفاهيم الأخرى يلعب المعلمون دوراً أساسياً في كيفية تحديد لاطفائهم عن الاستنباط التي سيظهر حونها وكما ناقشنا في الجزء السابق فإن أسئلة ما وراء النص كمثل التي استعملها بيك ورفاقها (Beck et al 1996) قد علمت الطلبة أن يفكروا ويستمعوا وسنحاول دلالاً من أن نحفظو ويكتبوا إملائي ثم ينسوا

**تحليل بنية القصة** يتعلم الطلبة تحديد لإطار لعام أو الحطة الأساسية لمقصدها في ذلك عناصر مكان القصة والشخصيات والدافع والمشاكل ولحبكة والفكرة الأساسية ويعبر خريطة القصة طريقة مفيدة لعرض عناصر القصة هذه (Friend & Bursuck 2006) وفي الفصل السابع ستعرض وتنسب الريد من لتفاصيل حول هذا الموضوع

**التلخيص** عادة ما يقدم التلخيص تحليلاً للأفكار الأساسية في النص من خلال مساعدة الطلبة على تحديد الفكرة الأساسية في النصوص الوصيفية والتعرف على عناصر القصة الأساسية في النصوص السردية ويمكن القيام بالتلخيص بطريقة دورية في نهاية كل فقرة أو في نهاية النص (Bursuck & Damer, 2007)

**الاجابة عن الأسئلة.** يتم تعليم انطال طرح أسئلة صريحة أو ضمنية حول النص لموجبه فهمهم. إن طريقة العلاقة بين الأسئلة والأجوبة (Raphae, 1986) تقسم الاسئلة الى فئتين عريضتين "أسئلة وأجوبة في الكتب" تستخدم الكلمات الموجودة في النص و "أسئلة وأجوبة في رأسي" عبر الموجودة في النص. وهاتين نوعان من أسئلة في الكتب (أ) الأسئلة ذات الإجابة المباشرة "حيث يسهل إيجاد الإجابة لأن الكلمات الواردة في الأسئلة هي نفسها الموجودة في الإجابة" و (ب) "أسئلة فكر وبحث" حيث تكون الإجابة متضمنة في النص ولكن عليك أن تبحث عنها وتحدها، كما أن الكلمات التي في الأسئلة والاجوبة ليست متطابقة. كذلك يوجد نوعان من "أسئلة في رأسي" (أ) أسئلة أنت و الكتب "حيث يستعمل لقاريء المعرفة لسابقة بمعلومات النص ليحصل على الإجابة و (ب) أسئلة خاصة بي "حيث يقوم القاريء باستخدام خبرته السابقة للمساهمة للإجابة. وعبر المعلم أن يعطي نموذجاً لاستخدام كل نوع من أنواع الأسئلة مع أنواع مختلفة من النصوص

**تدريس الاستراتيجيات المتعددة.** من غير المستغرب أن تجد اللجنة الوطنية للقراءة في تقريرها (NICHD, 2000) أن القراء يستفيدون بدرجة أكثر عندما يتم تدريس استراتيجيات متعددة معاً كما في طرق التدريس التبادلي لبالسكر وبرون (Panscar & Brown, 1984) يجب أن يتضمن تدريس "استراتيجيات متعددة" تدريس الحيلة متى تكون استراتيجيات معينة هي الأكثر فاعلية قبل أم أثناء أم بعد القراءة

من "قراءة" بمعنى المعرفة المسبقة ومراجعة النص وطرح أسئلة حوله، أما استراتيجيات بعد القراءة "فمراقبة مدى فهم القراء وتستخدم استراتيجيات التعديل والتصحيح على نسبة حول القراءة وتنويع التلخيص الدوري وصور الأحداث وتسجيل الملاحظات على سماعات النص أما استراتيجيات "ما بعد القراءة" فتشمل وضع أسئلة حول النص واسترجاع العناصر الأساسية للنص وتحصيلها وتعميم المعرفة المكتسبة من النص في أنشطة أخرى (Bursuck & Damer, 2007)

تقييم تدريس الاستراتيجيات. بالرغم من مئات الدراسات التي وجدت أن تدريس استراتيجيات فعال في تحسين الاستيعاب (NICHD 2000) لا يزال هناك الكثير من الأسئلة حول كيفية عمل هذه الاستراتيجيات وما نفعها للاستيعاب (Catts 2009, Willingham 2006). فقد تساءل كاتس، على سبيل المثال، عن كيف يمكن لاستراتيجيات التفكير بحديد الفكرة الأساسية والتلخيص أن تؤدي بشكل مباشر إلى استيعاب قصص قصيرة على تحديد الفكرة الأساسية والتلخيص. على الأرجح لخصيصة أو نتيجة الاستيعاب بدلاً من كونها سبباً له. إن معرفته ما هي الفكرة الأساسية في نص ما تعني يجب على المرء فهم هذا النص. غالباً ما تقوم استراتيجيات الاستيعاب بدور الأنشطة التي تركز الانتباه على العناصر المهمة لفهم النصوص كفرص من القراءة واستعمال معرفة الساقية للتنبؤ بما قد يحدث في نص وستتباطأ استيعاب القارئ متى حتى ينهي وتفسير النصوص (Catts 2009, Willingham, 2006)

رغم من أن استراتيجيات الاستيعاب قد تساعد في تسهيل الاستيعاب، إلا أنها لا تملأ أوجه القصور في المعرفة السابقة ولفه أو العوامل التعبيرية التي ثبت أنها تسبب من هم أسباب مشاكل الاستيعاب (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004; Hirsch, 2006; Snow 2010). إضافة إلى ذلك، فإنه يتم تدريس الاستراتيجيات على أنها مقصودة بعدد أنها بدلاً من كونها وسيلة لبناء المعنى (Torgesen, 2007). بعض الطلاب جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً للتركيز على كيفية معالجة النص عوضاً عن تركيز على النص نفسه. إن التركيز على معالجة النص قد لا تؤثر على لطفه في مهارات الحيدة الذين لديهم مصادر معرفية كافية بتركيز على تشكيل المعنى لكن على صعوبات لغوية وتعلمية ربما لا يستفيدون من تدريس لاستراتيجيات مع كون تركيزهم منصبا على عملية القراءة بدلاً من النص



## أهداف المحتوى والقراءة والكتابة النظامية Content Goals and Disciplinary Literacy

يعتقد كثير من الباحثين الآن أن التركيز على أهداف المحتوى والقراءة والكتابة يحد من بدلا من التركيز على الاستراتيجيات. بعدد ذاتها هي أكثر الطرق فعالية لايحاء قراء أن تصاعداً يقرءون من أجل المعنى. Guthrie et al. 2007, B. gren Deshler, & Lenz 2007, Moje, 2008, Shanahan & Shanahan, 2008, Snow, 2010) أهداف المحتوى واضحة في القراءة، فإن الطلبة سيركزون بطريقة أفضل على معنى المعنى وتكوين المعرفة و لفهم عمق بدلا من الاحاطة بمسألة عن سلسلة من الاستيعاب إن أهمية لدافع ومعرفة المحتوى للاستيعاب عمق قد قادت قورن و عم (Guthrie et al., 2004, Guthrie, 2008) إلى تطوير مفهوم تدريس مقراء موحدة (كوري) (Concept Oriented Reading Instruction (COR) و لشكرة لاستيعاب لكوري هي أنه عادة ما يرغب لطلبة ذوي لداقية في فهم كامل للنصوص، معاج المعلومات بعمق، أن أحد أهم عناصر كوري هو الاختيار تُعطى لطلبة خيار لصور التي سيقرؤونها واحترار ردود الفعل على النصوص (تقديم محاضرات أوزق ماري و اختيار شركائهم الذين سيعاونون معهم أثناء لتدريس ولإستعدادات، مرحبا بالاحتمالات تقود إلى الملكية وريادة في الدافعية. يعطى الطلبة لفرصة للعمل شكري تدريس مع وجود فرص كثيرة للنقاش والأسئلة والمشاركة.

يمكن أن يحد وصفاً ممتازاً برنامج كوري على الموقع التالي: <http://www.cori.utmd.edu> يصف هذا الموقع مرحلتين تتكون كل منها من ستة أسابيع من برنامج كوري تركز على العوالم الخفية لمناقص العادات والمناطق الرطبة. تتكون كل مرحلة من أربعة أقسام: (1) الملاحظة والشخصنة (أسبوعان) (2) البحث والاسترجاع (أسبوع واحد) (3) الخطة والدمج (أسبوعان)، (4) التواصل مع الآخرين (أسبوع واحد). في المرحلة الأولى يبدأ الطلبة بتنشيط المعلومات السابقة يطلب منهم الربط بين تحاربهم الشخصية مع القصص والنصوص حول المكورة الأساسية للعوالم الخفية. و من ثم يذهب لطلبة في رحلة ميدانية إلى غابة محلية ويلاحظون الحياة الطبيعية للعوالم الخفية للحيوانات والاسماك. منهم بعد العودة إلى الربط بين النصوص عن العوالم الخفية وما لاحظوه في الميدان يتم تعزيز المشاركة والدافعية من خلال السماح للطلبة بالتركيز على الحيوانات والنباتات التي تحدث انتباههم

يقوم بطلبة في مرحلة البحث والاسترجاع بجمع المعلومات من وسائل الإعلام



النصوص المختلفة للاجابة عن الأسئلة الشخصية حول بناء كثير من أنواع الحيوانات. مع مرور تجربة عن تفضيل الطلاب لدى بعض أنواع الحافس بعد ان يصهر معرفة علاقة بأسئلتهم الشخصية، يتم توجيه أسئلة للطلبة عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحيوانات في الميدان أو التجربة والحيوانات التي هي النصوص.

أما في مرحلة الاستيعاب والدمج، فيبدأ الطلبة بتوسيع معرفتهم عن طريق تعيين محل المعلومات التي حصلوا عليها من تحاريفهم اميدانية والنصوص التي قاموا بقراءتها. من المرحلة الأخيرة قيام الطلبة بتدريس المستمعين ما تعلموه عن حيوانات لغتهم من خبرتهم المباشرة ومن النصوص وكتابة تقرير عما تعلموه من هذه التجارب ومن النصوص يقرأوا بقراءتها.

تخدم تطبيق برنامج كوري على مستوى المدارس الابتدائية وكثرت مع المراهقين في مرحلتين للتوسطة والثانوية (Guthrie et al, 2004, Guthrie 2008) هذه الطريقة مبردة في نها تجمع بين تدريس الاستراتيجيات وممارسات الاندماج في قراءة وكتابة كدائهم تركز على محتوى مجالات معينة، فام قوثرى ورملاؤه سحر عدد من الدراسات توصيف مدى فاعلية البرنامج مع قراء ذوي قدرات متفاوتة ومجموعات من أصول عرقية وحاس مختلفة (e.g., Guthrie et al., 2009).

سرع مما يعد به برنامج كوري، فإن عو ثق كثير تجعل من الصعب دمج تدريس لقراءة الكتابة النظامية مع أنواع التدريس المعتمدة للاستراتيجيات الأكثر شيوعاً هناك عشتان تستلهمها مهارات المعرفة بالقراءة والكتابة التي تميز مجالات لمتعلمة واعداد لبعض القادرين على القيام بالتدريس المطلوب (Duncan, 2009 Shanahan & Shanahan, 2008) وهناك عقبة ثالثة تتمثل في أن أحصائيي القراءة قد يجازو في مساله تدريس الكتابة النظامية إلى وجهة النظر التي ترى أن تدريس القراءة لكتابة النظامية يجب أن تكون جزءاً من تعليم القراءة والكتابة لأنه يتعدى حدود مهارات لقراءة الأساسية (cf Moje 2008). أعقد أنه من الصعب الحدث شكل منطقي عن تحسين مهارات لقراءة الكتابة لدى المراهقين من دون إدراك المروقات الموحدة في القراءة وفهم نصوص في التاريخ والعلوم والأدب والرياضيات. ستتم مناقشة هذه الفروقات باختصار في الجزء التالي

تميز أنواع القراءة والكتابة النظامية. يعتقد معلمو التاريخ أن معنى الموضوع يمكن في الدراسات التاريخية بوجوب على الطلبة، لتمكين شكل تحليلي وناقدي للسياقات التي تم فيها اساج النصوص أو الأفكار (Wineburg 1991) يمحصر علماء التاريخ لخصوص لتحديد مصدرها ويطرحون أسئلة مثل "من كتب النص؟" و "ماذ كانت خلفيه كتابه واحاطة به؟" وهم يهدفون إلى معرفة صيغة النص التي يريد كتب ما أن يرويها وهم مدركون تماماً أنهم يقرءون تفسيراً بالأحداث التاريخية وليس "الحقيقة" Shanahan (2008) & ومن غير المستغرب أن يقبل طلبة المدرسة لساوية معرفه التاريخ من دون نقد يذكر بينما يعتبرها علماء التاريخ أقل ثقة من الحبال لدرسي (Wineburg, 1991).

على النقص من التاريخ، تتطلب القراءة والكتابة العلمية أن يكون الطلبة قادرين على التنبؤ والملاحظة والتحليل والتلخيص (Lemke 1990). وحد شاهان وشاهان (Shanahan & Shanahan 2008) أن جانب المراء الأهم بالنسبة للعلماء لكتيبه كن ربط معلومات النص بالمعادلات والأشكال والرسومات البيانية وقد كن وجود توضيحات بديلة لفكرة ما أمراً حاسماً لاستيعاب مفهوم ما شكل كمن.

إن درسه الأدب التحليلي تتطلب تفسير اللغة المجازية وتميز الرموز والسحرية والهاء إضافة إلى معرفه السياقات التاريخية والاجتماعية للكاتب (Lee, 2001). تشمل المراء العميقة للأدب أيضاً كشف أدوات القراءة والكتابة التي تشير إلى المقاصد والدوافع والأهداف إضافة إلى كيفية تشكيل الكاتب لعالمه يدخله القارئ بينما يفهم هو في الوقت نفسه بعيداً عنه (Lee & Spratley, 2006).

على النقيض من هذه المجالات الأخرى، تعتمد كتابة وقراءة نصوص الرياضيات بشكل كبير على الدقة والصبط (Bass, 2006). حتى الكلمات لوطيمية يجب قراءتها بعرض لأن "ال" لتعرف قد يكون لها معنى مختلف جداً عن الكرة [الاسم غير المعرف] وهكذا فإن نصوص الرياضيات لا يمكن قراءتها لمعرفة الكرة الرئيسة. تتطلب قراءة الرياضيات دقة في المعنى لأن كل كلمة لها معنى خاص (Shanahan & Shanahan, 2008).

لمزيد من التمييز بين أنواع القراءة والكتابة المتخصصة. قام شاهان وشاهان (Shanahan & Shanahan 2008) سؤال الخبراء حول تحديات محددة في قراءه وكتابة في حوب المبررات والاستيعاب والطلاقة والكتابة التي شعرو بأن لطلب قد تعرضوا لها عندما قرأوا نصوصهم المتخصصة بالنسبة للمفردات لاحظت عند

يات والكيمياء، التحدي الذي تمثله الكلمات التي لها معنى عام ومعنى خاصه مع علماء الرياضيات بقوة بالحاجة إلى تعلم التعريفات الرياضية الدقيقة لفهم المعنى. فعلى سبيل المثال "جذر" لها معنى رياضي محدد ومعنى عام، ولكن المعنى الجذر الشجرة، أصل (أساس) يساعد في فهم المعنى الرياضي. وفي المقاس لمعنى التاريخ أي شئ عن المعنى العام والمعنى الخاص لكلمات فلا يوحد مفردات كثيرة خاصة بالتاريخ، ويتم عادة أخذ المصطلحات التقنية من تخصصات أخرى في حين مستوى الصعوبة للكلمات العامة يبقى عالي.

**مع القراءة والكتابة النظامية.** تشكل الاختلافات التي ناقشناها شناهان (Shanahan & Shanahan 2008) في النصوص المقتبسة من تخصصات تحديات فريدة للطلبة والعلماء الذين لا يدركون هذه الفروقات، لقد قام الخبراء بتطوير استراتيجيات خاصة بمحالات محددة في السبع لثانية من دراستهم في شناهان وشناهان (Shanahan & Shanahan, 2008) بأن الخبراء في المدرسة الثانوية كانوا غير متحمسين تجاه تبني تدريس الاستراتيجية لأن تدريس صعب إلى حد ما. وكان من الممكن أن يكونوا أكثر نجاحاً لو حاولوا تطبيق نسخة قيمة كوري والتي، كما ناقشنا سابقاً، تركز على المشاركة واحتوى أكثر من تركيزها على الاستراتيجية.

رجعتها للدراسات السابقة حول التعليم المخصص، ناقشت موجي (Moje, 2007) باحثين آخرين في محتوى المجال والبرامج التي طوروها (e.g. Borasi & Siegel, 2000, Bulgren et al, 2007 Conley 2008; Lee & Spratley) من أقر اهتماماً باستراتيجيات الاستيعاب العامة من اهتمامهم (1) تحديد مهارات وروايات المستخدمة في تخصص ما لفهم أو إنتاج نصوص شفهية أو مكتوبة و (2) الطريقة لأمثل لتدريس هذه المهارات للطلبة (Moje, 2007) وقد ركزت معظم في هذا المجال على تعلم التاريخ بدءاً من دراسة وايبيرغ (Wineburg, 1991) من مناقشتها في الجزء السابق.

موجي أيضاً (Moje, 2007) حاباً من القراءة والكتابة النظامية الذي لا فروقات لغوية محددة في المبررات وحسب، كما ذكر سابقاً، بل فروقات خصائص النحوية والبنوية للنصوص أيضاً. خللت شليبيجريل ورافها (Schleppegrell & Achugar, 2003; Schleppegrell, Achugar, & Oteiza) في كتب التاريخ المقروءة لمساعدة المعلمين على تحسين محتوى التعلم. وقد ذكر

مفتوح من شأنه أن يسهل على المتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت ومن أي مكان. كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني قد أدى إلى زيادة الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، مما قد يؤدي إلى زيادة الاستثمار في هذا المجال. (Al-Azab, 2017) ضرورة استخدام هذه الطريقة التعليمية بوصفها وسيلة تعليمية فعالة في عصرنا الحالي.

كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني قد أدى إلى زيادة الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، مما قد يؤدي إلى زيادة الاستثمار في هذا المجال. (Al-Azab, 2017) ضرورة استخدام هذه الطريقة التعليمية بوصفها وسيلة تعليمية فعالة في عصرنا الحالي. كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني قد أدى إلى زيادة الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، مما قد يؤدي إلى زيادة الاستثمار في هذا المجال. (Al-Azab, 2017) ضرورة استخدام هذه الطريقة التعليمية بوصفها وسيلة تعليمية فعالة في عصرنا الحالي.

## الملخص والاستنتاجات Summary and Conclusions

يهدف هذا الفصل عرض التحديات الكثيرة التي تواجه التربويين والممارسين الذين يتبنون استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني. كما أن استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني قد أدى إلى زيادة الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، مما قد يؤدي إلى زيادة الاستثمار في هذا المجال. (Al-Azab, 2017) ضرورة استخدام هذه الطريقة التعليمية بوصفها وسيلة تعليمية فعالة في عصرنا الحالي.

في ضوء ذلك، فإن استخدام التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني قد أدى إلى زيادة الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني، مما قد يؤدي إلى زيادة الاستثمار في هذا المجال. (Al-Azab, 2017) ضرورة استخدام هذه الطريقة التعليمية بوصفها وسيلة تعليمية فعالة في عصرنا الحالي.

المسردات و لجمية، ولكنها تقدم معلومات صئيلة حول المعالجة على مستوى النص وقد تقدم مقاييس أخرى معلومات مفيدة حول قدرات الاستنتاج وبناء معاني ما ر. ص.، ولكنها لا تقدم أية معلومات حول قدرة الطلبة على بناء المعنى لمعقبة بنية مقاييس أخرى مهارة الطلبة في ربط معلومات النص بالمعلومات السابقة المحررة بهم يعرف المربون و الممارسون دوو الحره لعنبة حواس القوة وانقصور هي مقاييس لتسيفات المختلفة. وستقدموا هذه المقاييس للحصول على معلومات حول حواس لقوة صعب لدى الطلبة والعوامل المحددة التي تسهم في حواس النوة والصعب هذه.

نموعل انكثيرة التي تؤثر على الاستيعاب (مثلاً، قدرات القارئ المشاركة اعمول سئلته بالنص والمهمة) تجعل من الصعب تحديد مالمدي يجب استهدافه في تدريس علاج بالنسبة للأطفال الصغار، يجب أن يكون التركيز على بناء المردات و لظمية معرفية بينما هم يطورون مهارات فك الرموز. وعندما يصبح الأطفال كبر سنًا سمر حاجة لتدريس المردات لهم وزيادة المعرفة لديهم، ولكنهم سيحتاجون ايضا بحث حوس تدريس مباشر لكيفية بناء النصوص وارسال الإيماءات اللغوية المعنى على مستوى الحوس حصص (Snow, 2010). سيستفيد صلبة مدرسة المتوسطة و ثانوية من تدريس لتدريس مهارات القراءة والكتابة التي تتطلبها التخصصات المختلفة

يجب أن يكون تركيز التدريس دوما على بناء المعنى. قد تؤدي المبالغة في التركيز على استخدام الاستراتيجية أحيانا إلى الاتعاد عن تركيز على بناء المعنى يجب أن يكون استخدام الاستراتيجية على الدوام وسيلة لتسهيل بناء المعنى. فعلى سبيل المثال عند ترمه لطة للنصوص. يجب تعليمهم طرح أسئلة تتعدى حدود النص لنناقش قصص لوب ومساعدتهم على ربط النص بالخبرات الشخصية والمعرفة السابقة (Barr el 2002, Beck & McKeown 2002, al. من خلال تشجيع الاستجابات لشخصية تجاه نصوص ندم المعلمون والممارسون للطلبة المهارات التي يحتاجونها لساء تفسيرات حجة ورافدة مبدعة حول النصوص العامة والمتخصصة

ربط بحثام، فإن استيعاب لقراءة هو موضوع معقد كما أن أهمية المعنى ذوي كفاءة العالية ووجود بيئة صمبة جيدة واضحة لدرجة لا تحتاج إلى تأكيد.

وحدث دراسة حديثة إن زيادة كفاءة الصف بمقدار انحراف معياري لسنه و حده تؤدي لزيادة في الدخل بمقدار \$1520 (9.6%) في عمر 27 سنة (Chetty et al 2010) فترحم هذا لتحسن زيادة في الدخل تبلغ \$39 100 دولار المسرد لعدي مدى الحياة.

وبالمسبة بمصطلح من 20 طائبا، فهذه هائبة تصل إلى \$782 000 دولاراً ما العاصم الاساسية للدار أسهما شكل أكر هي المستوى المرتفع للمصل فقد كان للمعلمين رؤى الكماء لعالية وعدد لطبة [القبيل سسيا] هي لمصل كما أدب بيبة لمصل المسبة من مكاسب أخرى كمستوى صحي فضل وأقران فضل ومشاكل أقل، ومن المقترضين يقيم توفر مخصص جيد في القراءة وبيبة صغبة إلى مكاسب مالية واجتماعية وصحية كبر للقراء الذين يعانون من صعوبة في القراءة. يعرف المعلمون والممارسون بمشاكلهم لا توجد وصمة سحرية لتحسين الاسنيمايا وفسير النصوص العامة والمنصوصة كما يعرفون أيضا بأن معرفتهم بما يدرسونه يشكل أحد أهم العوامل لتدريس وعلاج باحسين وهذا هو السبب في قرءك لهذا الفصل لذلك خذ هذه الاستراحة المتصيرة وستر وتناول صفحات من القهوة وعد ثمانية فهناك أربعة فصول باقية

## المراجع References

- Adams, K. van Dusen, C. (1972) *How to read a book*. New York: Norton & Co. Inc.
- Anderson, B. (1971) & (1972) *For the teacher*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1973) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1974) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1975) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1976) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1977) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1978) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1979) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1980) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1981) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1982) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1983) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1984) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1985) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1986) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1987) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1988) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1989) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1990) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1991) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1992) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1993) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1994) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1995) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1996) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1997) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1998) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (1999) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2000) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2001) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2002) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2003) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2004) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2005) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2006) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2007) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2008) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2009) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2010) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2011) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2012) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2013) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2014) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2015) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2016) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2017) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2018) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2019) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2020) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2021) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2022) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2023) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2024) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.
- Anderson, B. (2025) *How to read a book for teaching children*. New York: Holt, Rinehart & Co. Inc.



- [illegible]



- [illegible]

## الفصل السابع

## تقييم مشكلات استيعاب النصوص وعلاجها

Assessing and Remediating Text  
Comprehension Problems

Caro E. Wesley

شيء خافه تكون فيها اللغة مكتوبه سائده ومادحه لتعطي بصيح مع خبره  
 فريون & براوسه 1987 p. 216 "المعوي"

منذ الأمم المتحدة بان نصرة من 2003 2012 هي عقد معزو لأمه تحت لعد  
 عني معزو لأميه كالتحرية. ديت لار لئاس في مصر حادى وبعشرين لا يكون  
 ح. . نه يعرفو قراءة وكتابة هداك أعدد كبيره من لآخره في ماطو كسره  
 د. دانه نه تحط بعرض لتعبه لقره وكتابة وتضع هدا في دولاب لمتحدة  
 حصر جميع لآخره. وبخاصة لاطفال مصرص ليصبحو ممن يعرفون ويكتبون وبسرعه  
 من سنة لاشخاص لذين يعرفون لقره وكتابة في دولاب لمتحدة يصل لى  
 . . لال كثر منهم يعتبرون غير من لدرجة الوصفية بسببضع لاشخاص الاعين  
 لعدو رموز نص المكتوب فسيهه مصر نصره عن لقره وكتابة وتكرس لى  
 حيدو سنى مكتهه من دء وطابع حسابهم ليؤممه عن كمر وحه وبداى هذه عنه  
 رصوب في دء مهام صرورية مثل تعبته طيات لفس وشبه لخر بطومو عيد قروم  
 حلات وبطلاقي وقراءة لعالان لوجوه في صحيفه لآخر كما بعدو صغونه  
 صي في متطلات قراءة وكتابة في مرحله الدر سه المتوسطه وما بعدى ونص  
 سة لأميه عن لستوى نوطى لى 21% ولكن هذه لفسه نص لى نث نالعين في  
 حصر لاد ولا يقتصر عدد لادن لأميين وطبيب عن لوسد لادن يقانون من  
 لادر في سعه ولتعم بل بسمل نص لفسه لادن نه حصصو على تعليم جيد او لادين  
 سة من لمرسة بسبب مشاكل اجتماعيه وعاطفيه وبخاصة وبعد عدم رحوه قدره  
 صبه عن لقره وكتابة عند لاسد وكتابة بمرجه حضره عن عرض عن لفس  
 وادى حصر مضمونه في فقر

لقد تغير في القرن الماضي المفهوم السائد حول تعريف ما لدى يعنيه أن تكون سعة متعلما (Morris & Tchudi 1996 Obanya, 2003) فقد كان التعريف يعنى سعة لسكان عند ما كانت الولايات المتحدة مستعمرة بين القرون السابع و التاسع حين بدأ الحروف التي الفكرة على لترميز وفك لترميز. وقراءة الكلمات في صيغة نفسها ومعرفة معانيها. وقد تضمنت هذه المعرفة الأساسية بالكتابة والكتابة ما ساعد في تطوير المهارات الثلاثة (الكتابة و لكتابه و تحساب) وقد ساعدت هذه المهارات على دعم لذكره التي تستخدم في إنشاء لقوائم وحفظ النصوص. أعطت استعلامات البسيطة حول المواضيع الدارحة ولم تعد هذه المعرفة لاسية في تحول الثلث الأخير من القرن العشرين مع التقدم لتكنولوجيا حول العالم. أصبح الفرد بحاجة للمرأة ما بين السطور ولي الذهاب إلى ما هو بعد من تعني حجة لمفسر النصوص، وعدم استخدام الكتابة للنوفيق فحسب بل استخدمها لشيء آخر، والتركيب والمفسر أيضا. وقد أطلق على مهارة القراءة بين السطور مصطلح الأدبي ويجب على جميع لطلبة في الصفوف الابتدائية الأولى أن يكون قادرين على هو أكثر من سرد أحداث القصة أو الخطوات المتتالية في تجربة ما في تعلم. يجب عليهم أن يحددوا موضوع القصة وتفسير ذواقع الشخصيات وأن يتمكنوا من الدخول في المواضيع. كما يجب أن يمتلك لطلبة أسس يتقنوا الدراسات لاحتدث والعلوم القدرة على التنبؤ وتفسير الأحداث. ويمكن القول أن لقد الأدبي له بعد ذلك لتلبية متطلبات المجتمع في القرن الحادي والعشرين. ولا يقتصر المصطلح من الأدبي على النقد الأدبي الذي يتضمن قراءة ما بين السطور وحسب، بل يجب أن تكون لشيء أيضا معرفة ديناميكية تتمثل في قراءة نصوص متعددة ومقارنة محتوياتها ودمج أفكارها وقراءة ما وراء السطور من المحتوى المكتسب من النصوص وربطها من أجل القصايا التي تتطلب تحديد المشاكل وإيجاد حلول لها.

تُعرف القراءة والكتابة تقليديا بأنها القدرة على فهم النصوص المكتوبة وتذوقها. تقتصر المرأة والكتابة في القرن الحادي والعشرين على النصوص المكتوبة بل تشمل استيعاب مجموعة واسعة من طرق الاتصال وإنتاجها. فالمعرفة أشكال متعددة - المكتوبة والمصورة والمرئية أو مزيج من هذه الأشكال في سياقات رقمية - ويجب على الأشخاص أن يكونوا قادرين على عرض معارفهم بطريقة معقدة مشابهة وقد قام مجموعة من خبراء في لندن وبيو هامشر عام 1994 باستخدام مصطلح «لقداءة والكتابة المتعددة» (New London Group 1996) لتسلط الضوء على انتشار الطرق متعددة الوسائط لاستيعاب

من حيث تكون الكلمة المكتوبة حرفاً لا تنجرأ من أن تصف بصرياً والصوتية: يمكنه  
محيط بطلبة اليوم أشكال متعددة بقراءة والكتابة، حتى لو لم يطلوعه بنفسه نحن  
بعض الإعلام المتعددة على سبيل المثال، كتاب "احتراع هيوغو كابر" Seizack  
والتي سحائر على حائرة كالدكتور سكيت، لمصورة عام 2008، تألف من 24 فصلاً و  
100 صفحة، كان ما يقارب من 300 منها صور. فقد تمت رؤية القصة من خلال عر  
على درجة رويتها عن طريق النص المكتوب ولتفسير صغر شكل كتاب يجب على  
مرء ومشاهدين أن يكونوا قادرين على تفسير تعبيرات أوجه تنصر إلى سناحت  
من تزيين وسنوك الشخصيات، كما بهم بحاجة أيضاً إلى تفسر كيفية سحره على  
بجانب لظهور ولقطات القصة والمناظر البعيدة لإبصار لمعنى ويمكن على مجموع  
تتروى مخصص للكتاب على الإنترنت [www.theinventionofhugocabret.com](http://www.theinventionofhugocabret.com) نلاحظ  
بروابط لوجوده في الموقع الطلبة لفديوهات ومقاطع مصورة قديمة متصلة بمتصفح  
موقع التي تبيع بمادح لرجل ليبن يمكن سؤمهم ويجب على نضرة أن يكونوا مدربين  
على تفسير أهمية المؤثرات الحركية والبصرية والمؤثرات الصوتية والموسيقية في قصته  
بيديو ورام قرر الطلبة أن يشتروا أحد هذه النماذج فسيهم أن يفسروا صوراً ووصف  
النصوص مقدمه للقيام بالاختيار، كما يجب عليهم حال تلقيهم حرفاً مرحلياً إلى أن  
يكونوا قادرين على دمج المعلومات في النص المطبوع مع الرسومات بوصفها مدد وفي  
أن العديد من الكتب المدرسية مرفقة بأسطوانات أو أقراص مدمجة وروابط مواقع  
الالكترونية ذات العلاقة.

بعد أن التركز على تعليم المراءء والكتابة خلال العقد الأول من القرن الحادي  
العشرين، وقد طالب التشريع الفيدرالي تحت قانون "لا تترك أي طفل خلفاً" No Child Left Behind  
National Institute of Child Health and Human Development، شراءه لمحبية،  
2000 العناصر الأساسية لإتقان القراءة (الوعي الصوتي والصوتي والصرف  
المفردات والاستيعاب)، ولتحقيق أهداف القراءة والكتابة في قانون، لا تترك أي طفل  
خلفاً، قام المعلمون بزيادة عدد الأنشطة الموجهة منهم وفعلها مركزين خاصة على  
وعي الصوتي/الفونيمي والطلاقة وبالرغم من تأكيد على تطوير مهارات سحره  
مفسون المذكور، فقد أشارت دراسة رجعت آثار "القراءة أولاً" التي مؤنت بجمع تفسر  
تسريده والكتابة للأطفال من مرحلة الروضة وحتى لصف الثالث في مدارس مدمجة  
تسريده مساواة تأثير القراءة أولاً. تقرير فصلي (2008) لوزن تربوي له سحر

من سبب الخطية في تصفوف لأول أو الثاني أو الثالث الذين كانت لديهم  
 للاستعانة صمم أو على من المستوى المطلوب بلصمب المعنى. وفترح غرور،  
 مدير معهد العلوم التربوية قسم لبحث التربوي بأنه من الممكن عند استخدام  
 "القرءة الأولى" كان هناك تركيز أكثر على مهارات القراءة ولم يكن هناك تركيز  
 على مستيقات القرءة. وربما كان لتركيز غير متهيج بشكل صحيح (2008: 200)  
 واقترح ويهرست أيضاً بأن طريقته اسرنامج قد تكون فعالة في مساعدته نفسه من  
 تبعم مهارات التركيب، ولكنها لا تؤثر بشكل كاف على استيعابهم وبارغم من أن سعي  
 سهوه يشكل أساساً للقراءة والكتابة إلا أنه غير كاف بضمن الاستيعاب بركرد  
 اعصر على لعاصر معرفية واسعوية الأساسية للإتقان في الحالات ولاسر بعب  
 المعبدة عقرءة والكتابة لمستخدم لتطوير اللغة والمعرفة اللازمة لتحسين الاستيعاب  
 وسبح لأسكال متعددة للقراءة والكتابة

### الركائز المعرفية واللغوية للقراءة والكتابة

#### COGNITIVE AND LINGUISTIC UNDERPINNINGS FOR LITERACY

إن العلاقات بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة أساسية ومتبادلة، إذ تعتمد القراءة والكتابة  
 في بداية الأمر بشكل أساسي على اللغة المحكية وتؤدي في نهاية المطاف إلى زيادة قدر  
 للعبوة المحكية (Flood & Lapp, 1987). يستخدم الأطفال أصغار مهاراتهم في سب  
 المحكية لتعلم اقرءة. بينما يستخدم الأصغر الأكبر سناً قدراتهم في اقرءة بربء  
 تعلم اللغة اقرءة سعلم (Westby, 1985) فعندما يصبح الأطفال قادرين على  
 تحليل وهراء للكلمات ولحم السبطة. يجب أن يتحول تركيزهم من قبل الرموز وبع  
 القراءءة إلى الاستيعاب أو القراءءة من أجل التعلم ولكن يتمكن الطلبة من اقرءة الآخر  
 النعم. يجب عليهم أن يعرفوا كيف يتعلمون من اقرءة يجب أن يتعلموا كيفية ستعء  
 قدر نهم للعبوة والمعرفية ومعرفهم السابقة لاستيعاب النص لينمكو من كساب معرفه  
 حديءة (Brown, 1982, Pearson & Fielding 1991).

تتطلب قراءة من أجل التعلم أو استيعاب النصوص فهم أسلوب كتابته لأدب  
 يتضمن فهم للكلمات الجديدة والحم لأكثر بعبء لأن الأقرءة بعبء أكبر من حمء  
 فهم كلمات جديدة والحم بعبء شقراء من أجل لتعلم يجب على قرءة ملاء  
 وكساب معرفه لمربءة لغائمه لحسي واجتماعي كما يجب عبيهم أن يحمو من  
 معرفته لغويه ومعرفهم بالغة ليكون بمرءح وصور. حبيءة بعبوءات من وربءة في  
 النصوص (Perfett 1997, Yell & Oakhill 1991) ويجب على اقرءة معرفه كلمات

وهم للعلاقات النحوية والادالية بين الكلمات ودعم الأفكار في النص بالمعرفة  
- كما يوصول إلى استنتاجات تساعد على دمج المعلومات نصية وفهمها وتفسير  
بأنواع لغوية لنصوص - للكلمات والحمل النسبة الدقيقه لنص بينما شكل معيّنات  
يكون و محطّظ المحتوى والتطعيم العام لهذا المحتوى نسبة عامة لنص  
و المحتوى - جوهر لنص وموضوعه لاساسي وثوعد نص عامه

### مهارات اللغوية للقراءة والكتابة Linguistic Skills for Literacy

لغة الأكاديمية المستخدمة في المدرسة ليست لغة مثل - كما هي مستخدمة  
- حوار اليومي وتضمن اللغة الأكاديمية مجموعة شتى من المفردات  
مستويات تطهيمية تستخدم في عمليات التفكير لعل - كما وصفها معقدة  
ملافت لمعزده (Zwiers 2008). تستخدم لغة حوار في مدارس  
حديث (لص أو الأمر) ولإبجاز مهام يومية وبمشاهدة في عمليات معقدة  
تستخدم اللغة الأكاديمية في المقال للتخير ولتقسيم وإسناد الفاعل والتفسير  
يدور أنظمة مفاهيم معقدة مثل العلاقات بين التخصصات في سياق لاسي صافة  
لدر الأحداث الرئيسية ونتاجها في الدراسات الاجتماعية وعين حيوية في  
من التوكيد في العلوم. كما يجب أن يقوموا بوصف العلاقات معززة على لا يمكن  
نسبة لها وتوصيحتها مثل الموحات الكهرومغناطيسية وهي موحات تربطها تنس  
من غرائع بعكس الموحات الميكانيكية التي تنطبط وسند متقل صاتها

عبر الخطاب الأكاديمي على كم أكثر من المصطلحات وهذا يعني أن كل حصص تحتوي  
من أكثر من المفردات التي تحمل معاني النص المكتوب مقاربه بالنص شعوي ولغة  
معزده (Unsworth, 1991) ويمكن أن يتصح ذلك بمقارنة النص الثاني الأول  
من تقرير شعوي من كتاب لطلبة في المرحلة المتوسطة والثاني من نص علمي في  
مادة شوية محتوى الأول على كثافة معجمية تبلغ 14 (عدد الكلمات التي تحتمل معنى  
مكرر فتره) بينما تحتوي جميع الكلمات في النص الثاني تقريبا على معنى

من. بأنه كان سيكون لطيفاً ولكن بما أنه زار جميع البلدان ولم يجد فيها  
مادة / في شيء / ثم يأتي إلى الوادي ويرى أن ويرى الحبة // وما أراد فقط هو  
الشعر / سلطنة عليها // لأنه لم يملك أي سلطنة أو أي شيء قبل ذلك  
تعد حلال النباتات شكل صندوق وتحتوي على الكلوروفيل. // والكلوروفيل مادة  
مصره. تصنع لينة عدائها عندما تتعرض مادة الكلوروفيل لأشعة الشمس //

وتحتوي عليه النبات على حذار الخلية وايبيوكندريون و لكلوروبلاست يسم  
تكون حبة لحيون مدورة ولها شكل لسائل ويحتوي الخلية الحيوية على السرة  
والكروموسومات والحوصله والمشاء الحلوي والسيتوبلازم

<http://www.macmillanmh.com/science/2005/student/summary.php?sbj=0022812148&id=702&level1=A&level2=1&level3=1>

ستفيد النصوص المكتوبة أيضاً من المكون الإسمي، وهو إبدال صنف بحوي أو صنف بحوي  
مأخر (عالمنا استخدام الأسماء بدلاً من الأفعال، Halliday & Martin, 1993) فمثلاً  
«توثيقه للأدلة الداعمة» مقابل «وثق الأدلة الداعمة» حيث أن لكلمات (المصدر) ها  
متشابهة والذي يعبر هو وظيفتها الحوية يكثر استخدام المكون الإسمي في الدراسات  
الاجتماعية والنصوص العلمية وبخاصة في تعريف المصطلحات، فعلى سبيل  
«العملية» التي تحدث في النباتات الحصر = وبعض الكائنات الحية الأخرى التي يتم فيها  
إنتاج الكربوهيدرات والماء من ثاني أكسيد الكربون باستخدام الضوء كمصدر للطاقة  
تسمى عملية التمثيل الضوئي». المصطلح العلمي التمثيل الضوئي هنا هو مكون سمي  
يرجع إلى سلسلة من الأحداث بالرغم من أن اللغة المستخدمة في لدراسات الاجتماعية  
غير تقنية إلا أنها قد تحوي مفاهيم مجردة مثل «إدانة الآراء المعارضة أدت إلى ثورة  
الأمريكية» حيث تطلب المصطلحات الإسمية المستخدمة فهم الأحداث المرتبطة بالمكون  
الإسمي تجمع العلوم والدراسات الاجتماعية معاً عدة أحداث لمصطلحات مجردة مثل  
تيارات الحمل الحراري، القوى الكهرومغناطيسية الثورة الأمريكية وحركة لحنو  
المدنية، وتطلب هذه المصطلحات فهم لتسلسل الأحداث.

تستخدم النصوص الأكاديمية أيضاً بحوية أكثر تعقيداً من النصوص الحرة  
فيكثر فيها استخدام المبني للمجهول وبخاصة في الرياضيات والعلوم، فعلى سبيل مثال  
«يقوّض نصف القطر في المعادلة لإيجاد مساحة اسائرة» أي أنها تستخدم كفه نواع  
أسماء الحمل يرداد تنوع أسماء الحمل الطرفية بطور فهم، لطلبية للروابط، لاكثر تفصي  
تتطور أسماء الحمل لطرفية التي تستخدم الظروف عدم، بينما لدا لان في وقت  
مبكر. أما أسماء الحمل التي تستخدم إدا، بعد ذلك، بالرغم من. إلا إدا فتتطور في وقت  
متأخر (Owens, 2007) يرداد استخدام أسماء لحمل الطرفية والوصفية خلال سنوات  
الدراسة (Nippold Hesketh Duthie & Mansfield, 2005). ويكثر استخدام أسماء  
لحمل في النصوص الأكاديمية من منتصف سنوات لدراسة الابتدائية مثل



مر في ... برغم من هذه معادير أحدث بعض لاغسل لا ر استاح قصد  
وضم (اسمي) المستعمرون لذين شمرؤا ألهم غير ممثين نمو لشاي هي  
مساء بوش

س من ابن بعه لمنمرون لم يكن معروف

يسد يقدم لطله في المدرسة، فإلهم يو جهو بصوصاً تحوي أشياء حمل  
معدة حتى في (أدب، فمثلاً

يرك حسام حسا فإملهم حالم انطلق شادي وسير باتحاد سب الأمامي الذي طرح  
- مر في طرهم سارعم من أنه لم يرى أحد يقوم بسعه (Rowling 2007, p 2)

حور هذه لحمة على حمله مستقلة، شبه حملتين طرفسين وشبه حملة وصفية

### نقد المعرفي لاستيعاب النص

مرف لصحة على مفردات النص وفهموا لسحو المستخدم لمرص الحقائق الموجودة  
ب عنيهم عنان أن يستوعبوا الأجزاء الفردية من لمومات ومع ذلك وبكى يحصل  
سأ على مفي من النص بوجه عام، يجب أن يكون لديه مخطط للمحتوى (نموذج  
مرحت و المعروضة في النص) ومخطط للنص (التنظيم لإجمالي لمرص لمومات  
معار ويمكن أن يكون للشخص مخطط محتوى للتركيب لاحتماي لحلاي لمر و  
حر و عنيه سحوال للبرقات والصفاذع الصغيرة أو لأشطة في حمة عند ميلاد  
بكر شلم لمومات المحتوى هذه إلى سى بنية محتلمة مثل الوصف أو لفصص  
تسرب و يصبح سرعه قراءة واستيعاب لنص أسهل عندما يصح لدى معارف  
سأ - بية مخطط محتوى لنص و لتركيب المحتوى له (Kieras, 1985)

صيف ... سة دور شخطيط في ستيماي النص سكل مكثف (Anderson 1994  
Bartlett 1932 Bransford 1994 Kintsch, 1998 Rumelhart 1980 Saff  
Glenn, 1979 Van Dijk & Kintsch 1983  
مخطط هي مجموعات من لحمان و  
شبكة هرمياً التي تصف ما هو معروف بشكل عام من نص و حدث أو مشهد أو  
سأ و صاف لأشياء (Mandler 1984) ملاحمة سسخدم نص أناس مخطط  
سأ سة سة سس مخطط حدث لسن لخطبة لأمر الرواية سسالة سس أساس  
سأ لى مطلق أو سلوك طريق فرعي أو ال سس حمة (Headgrange 1982)  
Bower Black & Turner 1979 Kieras 1985 Schank & Abelson

يمكن أن يُنصَر إلى نصير كتوع حاصر من المعلومات لتعطيلية (إن معرفت بالضعف  
تحتف في رين على انصريف بشكل مناسب في الموقف المعروفه وعدم تفسر منه  
تعطيل على البصر (الشموي أو البكتاني) فإبها بمكنها من إخراج الاستيعاب  
نصير نصير - تمكث من هراء ما بين لسطور اذا كان لديك محطط أو نصير بوصف  
سطحهم وفترات الحمله . كن ولند حدثاً فنظر إلى الصفحات النصير . فإبها نصير  
وبد يمكن أن يكون مهتماً بالاتصال بمطعم للحجر أو لطلب البترا كما يعرف نصير  
به لا سوي أكر صفحت النصير إن القدرة على بناء استيعاب مَرَّاسي نصير  
لرءة ونكسة بديناميكيه وبارعم من أن الأطفال الذين لديهم ضعف في الاستيعاب  
السرعه من مهاراتهم التحسية مناسبه) هم قَلْ قدرة من القراء الحيديين على الإحاطة  
عن جميع نوع لأسئلة حول النصوص، فهم يواجهون صعوبة محددة في الإحاطة من  
الأسئلة التي تطلب منهم الاستيعاب (Oakhill & Will 1996) وفي الواقع سيم  
بكر كلاً عن لفظة الحيديين والصغير في الاستيعاب من الرجوع إلى نصير الإحاطة  
من لأسئلة لم يكن هات فزو من بطلية في الإحاطة على لأسئلة الحرفية . راجع  
نصير م يكن به أثر يُذكر في قدرة لطلبة صغيفي الاستيعاب على الإحاطة عن لأسئلة  
لاستيعابية ويمكن أن نرى هذا العجز في الاستيعاب إلى نقص المعرفة للتعطيل  
د ث بصله وصعوبة لوصول إلى المعرفة لتعطيلية ودمجها مع نصير سبب محدود  
مفادحة وربما لأنهم لا يدركون أن الاستيعاب أمر ضروري.

يسكن تفعيل محطط المعرفة اسابقة حابا مهما من الاستيعاب ويطلب مستعد  
وساج لنصوص قدرة على التوصل إلى استنتاجات متنوعة (Snow 2002) نصير  
فهم لعلاقات برمانيه الماديه والنفسيه وعلاقات السبب والنتيجه بين الدرس والأسئلة  
ولا حداث (Cain & Oakhill 2007, Tapiero 2007) ويعتمد لراء عن معرفيه  
لتعطيليه عند الاستيعاب من لنصوص ويعتبر القدرة على الاستيعاب من صغيره  
للمراءة والكتابة لثقفيه الفعالة وفيما يلي نوضح لأحد أنواع الاستيعاب النصير  
للاستيعاب

- اسم الإشارة ضمير أو اسم يعود إلى مدحلات سابقة في النص مثل أحمر من . في  
يعمل في القافه هو الذي أوقف لسيارة لنرى كان يعودها ثلاثة رجل
- لربط الاستيعاب لارتد نصير ويطلب هـ نوع من الاستيعاب من نصير . نصير . نصير  
المعلومات ذات لعلاقة لدلالة أو المصاحفه عن يحمل هـ . نصير . نصير . نصير  
فأونه لمصير نحن مرره من نصير سمع صوت سفا . نصير . نصير . نصير . نصير

مستعمل بهذه الطريقة ويهتف إلى العمل "يجب على القراء الاستنتاج بأن ليلى كانت  
تقوم بواجبها، وأن المصارع لم تكن هي المطبخ، وأن ليلى ربما قد ذهبت إلى مكان ما  
الذي ليس هو البيت".

الاستنتاج الاستيعادي / السببي يتطلب من القراء أن يقوموا بالاستنتاج الأحداث السببية  
أو التوافق، مثل معنى، فمثلاً الاستنتاج أن مارين لوثر كنج بدأ مسيرته في واشنطن  
الخاصة، لأنه أراد تغيير قوانين، وأن واشنطن كانت المكان الذي كنت فيه هو ليس  
البيت.

الهدف توقع ما هي الأحداث التي ستحصل، مثل تقيؤ لندس مستعمل في بيت حده  
يلى من ليلى أو تقيؤ ما سيقوم الناس بفعله عندما يسمعون بأن عاصمه تلعبه عسمة  
ورمه.

استنتاج الهدف استنتاج مقاصد لفعل، مثل، تريد التعاطف في لقصص بشكل عام  
أن تاكل الدجاج والطيور، فهي قصة الحمامة و انقلب ومالك لحرس، يقوم التعاطف  
بهدد حمامة بالصعود إلى على الشجرة لتزوي له أحد فواجه، ويطلب من مالك  
حزبين أن يضع رأسه تحت صدره ليقتص عليه ويأكله.

الاستدلال لتوضيحي، يأخذ بعين الاعتبار الحماض والروابط التي لا يمكن تفسيرها  
بملاقات السببية، مثل أن البيت المشي من قش لا يكون قوياً ولن يستلم من العاصمه،  
أن ليت استبي من الطوب فيكون أقوى ولا يمكن تدميره بسهولة.

لا يصغر أنواع الاستنتاج الضرورية لاستيعاب النصوص الأكاديمية على الخصوص  
تكملة منه وحسب، وإنما تتطلب أنواعاً مشابهة من الاستنتاج في مجالات اجتماعية  
تتطلب على الطلبة أن يكونوا قادرين على تمييز الاشارات العاطفية للأشخاص  
في نيتهم. كما يجب عليهم أن يكونوا قادرين على تفسير هذه الاشارات بشكل  
صحيح متفهمين ما الذي أثار هذه المواقف، ومتنبئين بما يمكن أن يترتب عنها (Ford  
& M.Josky, 2000). وفي الحقيقة، عالمنا ما تتطور معظم المعرفة اللازمة للاستنتاج النص  
في البداية من خلال التفاعلات الاجتماعية، وعندما يتم الاستنتاج هو كل من النصوص  
الاجتماعية والأدبية، يقوم الأشخاص بإشياء روابط بين شئ ظاهر ملحوظ، وبين  
مقصود غير ملحوظ، وبذلك يجب عليهم التمييز بين ما يظهر في العالم الجسمي  
(مظهر) وما يظهر في عقل شخص ما (لا حياء استنتاجات مناسبة، يجب على  
مدرس أن يكون لديهم نظرية للعقل (ToM) والتي تُعرف بأنها القدرة على استنتاج

سلسله اكاملة لحالات العقلية (المعتقدات، الرغبات، المفاصد، احيال العومض وغيرها) التي تسبب الفعل. تتضمن نظرية لعقل عنصراً عاماً يتمش في السرد على التأثير على ما في عقول الآخرين وعنصراً ذاتياً يتمثل في القدرة على تأثير المنعصر على ما يحتويه عقله (Lucanello 2004). إن تطبيق المنعصر العام لنظرية العقل على القراء قادرين على الوصول إلى استنتاجات بشأن شخصيات المنعصر أو الشخصيات التاريخية ويلاحظ القراء عند تطبيق نظرية العقل الشخصية ما يعرفونه وما لا يعرفونه ويقومون بعمل قرارات وخطط، سلق تعلمهم وهذه أهم.

يمكن وصف المحتوى المصص من ناحية مشهد الحدث ومشهد الوعي Bruner (1986). ففي القصص التي تتضمن مشهد الحدث بشكل أساسي يتم سرد الأحداث المتسلسلة زمنياً بضمير الغائب، وبأقل المعلومات عن الحالة النفسية للشخصيات. في القصص التي تتضمن مشهد الوعي بشكل أساسي، فتروي القصة من وجهة شخصيات معينة يمثل مشهد الوعي ترميز لوعي لنظرية العقل تتضمن معظم القصص كلاً من مشهد الحدث ومشهد الوعي. ومع ذلك، يكون التركيز على مشهد أكثر من الآخر إن القصص الشعبية والقصص التي يرويها الأطفال الصغار هي بشكل أساسي سر لمشهد الأحداث وعندما يكبر الأطفال فإنهم يضمّنون قصصهم جواباً أكثر من منه الوعي. ويصبح استيعابهم للمصص بعد الصف الثالث أكثر اعتماداً على مشهد الوعي تمثل القطعة التالية من قصة عائشة البنيانز "The Bunyans" (Wood, 1996) على خصائص السرد لمشهد الأحداث

في أحد فصول الصيف، أرادت جين الصغيرة و سني الذهاب للشاطئ، احترتهم لأم بنس بأن يتسما بهراً لصل إلى المحيط. ولكن كل الأنهار جرت عائدة غرباً، لذا فقد صلا المحيط الأطلسي وانتهيا بدلاً من ذلك على الجانب الآخر من البلاد

وقد قامت الأم ببيان باقتفاء أثرهما إلى المحيط الهادي، حيث وجدت تيمى راكنة على ظهر حوتين أرقال وحين الصغيرة تقطع خمسين ميلاً متمرحاً من ساحل كاليفورنيا

عندما رأب الأم بنيان ما عمله أبها، قالت متفحمة: «ماهي المكرة الكبيرة سيدي؟» تلك اللحظة عرفت المنطقة الخلافة. دشور الكبير.

في المقابل، فإن جزءاً كبيراً من قصة تاميلز (وجبة مكسيكية) "Many Tamales" (Soto, 1993) هو سرد لمشهد الوعي فقد حافت ماريا من أن تكون قد أصاغت حنم لها

لم تحرر ماريا على النظر في هم سيرها. أرادت أن ترمي نصفها على الأرض ولكن فقد

في حديثهم، لأن في خلق ابن عمها، أو أسوأ من ذلك في نظره كيف يتمكن من إحد  
أمره؟

وفكرت ولكن يجب أن أحبرها، أحست بدموع تصعد بالحرج بينما كنت تمسني إلى عرقه  
لميشة حيث كان الكبار يتحدثون

سُطِّل تفسير مشهد الحدث استخدام عمليات الإدراك المأثورة فقط لتفسير العالم  
المعوس (مثل ينكسر الزجاج من الكرة، وتولد الأعاصير مدًا عاليًا ونظارذ الكلاب  
عظط)، ويتطلب تفسير مشهد الوعي فهم انتواليا الإنسانية وكيف يتعامل البشر (أو  
بحسب ساسي تعصى سمات إنسانية) مع تقلبات الحياة، (Feldman, Bruner, Renderer, 1990 & Spitzer) وهذا يتطلب من القارئ أن يمتلك إدراك بأن لعمل موحود بمعزل  
عن الدلم الملموس وعمما يفعله العقل. كما يتطلب تفسير بعض نواحي مشهد الوعي للسرد  
تفسير نوعين من الظواهر اللغوية: (1) المفاهيم الذهنية مثل التذكر والنسيان والافسار  
مفكر واعتقاد، وثانياً (2) الاستعارة وهي صور بلاعية مثل لمحار واسحرية والكبد  
كلمة تستعمل لإستحصار فكرة من خلال الربط مثل عبارة «تحلى عن السيف» لإبصال  
الفكرة بأنه ترك الحيش).

وقد اقترح برونر (Bruner, 1985) بأن النصوص لا تكون متساوية وأن هناك نوعين  
من بوظائف الإدراكية العامة - السردية والنموذجية أو المنطقي المعنى وتنعكس هذه  
الأنماط من الفكر في النصوص القصصية وأنواع من النصوص التفسيرية، وبمثل هذه  
معرض طرقاً مختلفة للمعرفة، وبناءً على ذلك، فإنها تختلف في المحتوى والتنظيم  
العام والبنى النحوية للنص. يلخص الجدول 17 المرفق بين النصوص لقصصية  
وتفسيرية وتوصف النصوص القصصية بشكل عام من ناحية سلسلة الأحداث المسببة  
والمسببة الأساسية للقصّة

## المروق بين النصوص

## قصصي تفسيري

يهدف إلى التفسير	يهدف إلى التفسير
مخطط المحتوى عبر موقوف	مخطط المحتوى عبر موقوف
بناء النص متغير لكل نوع بناء معني	بناء النص ثابت بكن النصوص قصصية
يركز على التغيرات الحثيثة : لا يرى	يركز على قصة ويؤيد هدف الشخصيات
الحرّة	
يتنصص عاباً وجهات نظر مختلفة لشخصيات	يتنصص عاباً وجهات نظر مختلفة لشخصيات
يستخدم الاستنتاجات اليراحمسة (مثلا)	يستخدم الاستنتاجات اليراحمسة (مثلا)
استنتاج من حرات مشابهة	استنتاج من حرات مشابهة
كلمات الربط ليست أساسية بشكل رئيسي	كلمات الربط ليست أساسية بشكل رئيسي
بعد ذلك، لهذا	بعد ذلك، لهذا
يمكن لكل نص أن يكون مستقلاً	يمكن لكل نص أن يكون مستقلاً
عادة ما يتم تقييم الاستجاب بشكل غير	عادة ما يتم تقييم الاستجاب بشكل غير
رسمي أثناء النقاش	رسمي أثناء النقاش
يمكن استبعاد معالجة من الكل إلى الجزء	يمكن استبعاد معالجة من الكل إلى الجزء

## مقارنة بين النصوص القصصية والتفسيرية

## الجدول 7

يوصف النصوص التفسيرية بشكل عام من ناحية عرض/تنظيم النص بـوصف أو إعطاء لخطوات أو المقارنة/المقابلة أو لوصف أو مشكله/حل والمعالجة ويصير للاختلاف الموجود بين النص القصصية والنص التفسيري، يجب على القارئ أن يستعد استراتيجيات مختلفة لتمكين من فهم النصوص.

يشتمل التركيب والمحتوى في معظم القصص في الحصاره العرسية بحثاً مقرباً يستمر ذلك في البدء بتحديد المسرح، وينبع ذلك حدث أو أدراك (ايحاد حدث) تتغير معاً

شخصية، عاطفية أو إدراكية أو سلوكية) يدفع وجود حدث لشخصية أن توسع هذا الحدث مع الحدث أو الإدراك. ويبحث على الشخصية أن تقوم بتفسيره من محاولات لتفسير الأحداث أو نتائج أو محركات تتفاعل معها الشخصيات عاطفياً (لسموور بالارتياح مثلاً) و  
 ركيزاً (المساحة) و/أو سلوكياً (العودة إلى البيت) لتحقيق الهدف ويستعمله المرء  
 بطريقة تيسر المعطى لتجعل من الاستنباط عملية سريعة وفعالة جداً ولا يصح ما إذا كانت  
 قصة ذات بنية ترى بالعين المجردة و معطياتها مبنية على محتوى (Mundt, 1990)  
 تتبع معظم الروايات معطيات مبنية على المحتوى متعلق بالأحداث و النشاطات  
 في نص في تحقيق هدف معين للشخصيات وتحدد قوعد الموضوعات كنسبة يتناول  
 هذه الأحداث و النشاطات لإنشاء القصص وبالترتيب من أنه يمكن تحديد ترتيب أحداث  
 شخصيات لإنشاء قصص مختلفة، إلا أن هناك علاقة قوية بين ترتيب أحداث قصة  
 من ترتيب الذي تظهر فيه تلك الأحداث في نص القصص يدفع مع معطيات محتوى القصة  
 في النص للقصة أو بنيتها العامة قدرة الطلبة على فهم موضوع القصة و الأحداث  
 الرئيسة فيها ويمثل جوهر أو موضوع النص محمل الموضوع المترايط للنص والنشاط  
 الرئيسة فيه كما تساعد البنية العامة مقدرة المارئي على فهم جوهر أو موضوع القصة  
 في النص واستخدام هذه المعلومات لرؤية ترايط النص يرتبط كل حملة بما يستلزمها وما  
 بها من حمل وبالموضوع أو المعنى العام. وقد أظهرت الأبحاث أن المراء يستعملون من  
 كل قصة أو المعرفة بمخطط القصة في استيعاب الموضوعات الروائية (Fielding, 1999)  
 وقد أظهرت الدراسات حول القدرات الروائية للطلبة بأن الطلبة  
 الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا يملكون المعرفة أو الفعالية في استخدام مخطط  
 محتوى القصة و ركايتها لرواية القصص أو إعادة روايتها أو استيعابها وعندما ما يكون  
 قصص في ترويتها هذه المئة من الطلبة أضعف وغير متكاملة وقل دمجاً كما أن  
 استيعابهم وتذكرهم للقصص واستيعابهم منها أقل (Frederick & Short, 1984, Grayson, 1981, Hansen 1978, Liles 1985, 1987, Merritt & Liles 1986, Roth & Spekman 1986, Weaver & Dickinson 1979, Williams, 1990)  
 كما أن هناك نظام للمفاهيم التي تمكن من استيعاب محتوى هذه القصص  
 من الأحداث أو الموضوعات التي يمكن من التمييز بين الشخصيات والنظم المعلومات  
 هذه من نوع من الموضوعات المتعلقة بالحدث أو ببنية العامة عندما يعرف المرء دمجاً  
 في فهم بني يقرؤونه فيسبون أكثر قدرة على التمييز بين الموضوعات (Chambliss 1995, Horowitz 1986a, b, Meyer, 1987, Scardamalia 1984)



Thorndyke, 1977, Bererter, 1984 & في النصوص القصصية عادة ما نجد المحتوى بنية النص. وبالرغم من أن بنية النصوص التفسيرية لا يمكن الدقة في قواعدها السردية إلا أن النصوص التفسيرية لا تزال تتبع بعض قواعدها السردية تحكم مكان وترتيب المعلومات داخل النص وقد تم اقتراح عدد من قواعد النصوص التفسيرية وبما أن أعرص ومحتوى النصوص التفسيرية معبرة جداً على حساب قواعد النص التي يمكن أن تناسب معظم نظام المحتوى، فيجب أن تكون هناك قواعد تفسيرية مختلفة لأنواع المتنوعة من النصوص تشتمل قواعد النص التفسيرية لشأنها تصنيفاً سيوية لمقارنة والمقابلة وسكلة والحل والسبب والنتيجة والترتيب الزمني والتسلسل والنصوص السردية، Piccolo, 1987, Richgels, 1987, Meyer 1987, Horowitz 1985a b, McGee, Lomax, & Sheard 1987). غالب ما يتم تمييز مختلف أبعاد النصوص التفسيرية بالعنوين والمعنويين المرعية، وكلمات معينة (Foley & Seaton, 1987)

ويتعرض الطلبة للكثير من النصوص التفسيرية كلما تقدموا في المدرسة (White, 1982) في الصفوف الأولى يكون التركيز عادة على النصوص القصصية وحتى النصوص في دروس التاريخ والعلوم غالباً ما تعرض بشكل قصصي وفي مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية فإن النصوص القصصية لا تظهر عادة إلا في مساق العلوم الأدب/ لغة يتم عرض المعلومات في جميع المواد الأخرى في أشكال تفسيرية متنوعة يتعرض لطلبية لصعوبة أكثر في فهم النصوص القصصية مقارنة بالنصوص السردية (Dixon 1979, Hall, Ribovich, & Ramig 1979; Lapp & Flood 1978 Saenz & Fuchs, 2002, Spiro & Taylor, 1987, Vacca & Grove 1991) مقارنة بالنصوص التفسيرية فإن القصص أسرع قراءة وأكثر استيعاباً وأيسر فهماً (Frederic & Hale 1979; Graesser & Goodman, 1985) هناك عدد محدود جداً من الدراسات التي أجريت لاستكشاف القدرات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في النصوص التفسيرية. ومع ذلك، وبالنظر إلى الصعوبات التي يواجهونها في النصوص السردية يتوقع أن يواجهوا صعوبات مشابهة لابل أكثر، في استيعاب النصوص التفسيرية

تحتوي النصوص التفسيرية عادةً على مصطلحات جديدة على القارئ وبما أنه يمكن للقارئ أن يصنع المعرفة بمحط، المحتوى سهولة للمساعدة على الفهم (Spiro & Taylor, 1985) ولهذا السبب، ويمكن فهم النصوص السردية فهم النصوص التفسيرية ليس مجرد مطابقة المحتوى مع نمط معروف مسبقاً بل يتضمن الفهم مع محتوى النص على مستوى الوقائع المردية وبما أن مفهوم

في سياق السردية فإنهم قد يقومون بتوسيعها في محصلة محتوى النص أو كما  
يُسمى محتوى متاح لتفاريق إلا أن هذا التخطيط لا يوفر توقعات قوية حول ما قد يحدث  
في هذه بعض سبل التمثل ليست هناك فوعد نصية تحدد المرتب الذي يجب على  
مُحضر ساعه عند وصفه حقائق عن العمل وحلاليه تُعجز هذه الاستراتيجيات السببية  
عن توفير محتوى ومحصلة وفوعد النص يمثل هارفاً كبيراً من النصوص التفسيرية  
مُحضر وبما أن محصلاً لمحتوى وفوعد النص لا توفر عمومًا نصلاً في قراءة  
في نص لتفسيره فإن عملية معالجة النصوص التفسيرية هي عملية من الحرف  
في كثير من كونها عملية معالجة من لكل إلى الحرف المستخدمة في فهم نصوص  
سردية، حيث يوجه نظام المحتوى وفوعد النص فهم السارد (Meyer & Rice 1984)  
مع معالجة من الحرف إلى الكل عتاً أكثر على الذاكرة والعمليات متكاملة بقرء لأنه  
يرجع عبيد، بناءً لحقائق في الذاكرة وتخطيطها في مخطط المحتوى ومحاولة البحث  
في نص لنص لدي قد يسهل عليهم عملية معالجة مخطط المحتوى (Beaugrande, 1984)  
Britton, Glynn & Smith 1984 بحث فهم النصوص التفسيرية من لشراء  
معدة بحقائق السردية للنص لبناء مخطط المحتوى وفوعد النص أو البنية العامة  
لذلك يُربط بين جعل النص

بحث لنصوص السردية ولتفسيرية في نوع الأفكار ولربط الممثلين والسببي  
في هذين النوعين من النصوص أنواعاً مختلفة من المعرفة من جانب السارد  
نصف نصوص سردية في المقام الأول من حيث الأهداف ومبررات هذه الأهداف  
تجرب من نصوص التفسيرية تتضمن أفكاراً حسية مرتبطة بالوقوع ويمكنه  
ذلك لدعم (Black 1985, Graesser & Goodman, 1985) لفهم نصوص  
التي يوجه عن المرء أن يفهم أفكار المحتوى والعلاقات بين الأفكار من يمكن إدراك  
خبر من سلسلة لنصوص السردية فلا بد للمرء من فهم لدوره لتسريته ويهدف  
سائر واستنبط للنصوص التفسيرية لا بد من فهم مجموعة متنوعة من العلاقات  
نصف Black, 1985 Bruce & Newman 1978 Voss & Bisanz 1985

## تقييم المهارات اللغوية والمعرفية لاستيعاب النص

## ASSESSING LANGUAGE AND COGNITIVE SKILLS FOR TEXT COMPREHENSION

لخصت المناقشة في المسم الأول من هذا المصل اللغة والمهارات المعرفية بضرورة القراءة من أجل التعلم - لفهم النص. وقد شملت أسلوب القراءة والكتابة للغة ومحط المعرفة (بما في ذلك محط المحتوى ومحط قواعد النص سيتناول هذا القسم تقييم تلك الجوانب من اللغة والمعرفة الأساسية لفهم النص.

## تقييم أسلوب اللغة المقروءة والمكتوبة (البنى الدقيقة للنص)

## Assessing Literate Language Style (Text Microstructures)

يتضمن أسلوب اللغة المقروءة والمكتوبة على لغة أكثر صراحة وحملات تراكمية أكثر عقداً من اللغة المنطوقة (Horowitz & Samuels, 1987, Nippold et al, 2005, Scott, 1994). وبالرغم من أنه لم يتم تصميم نظام تحليل لغوي محددة لتعدد أساليب اللغة المقروءة والمكتوبة مقابل أسلوب اللغة المنطوقة، إلا أن بعض الأنظمة أحدثت مكونات الأسلوب المقروء والمكتوب. إضافة إلى ذلك، فإن بعض جوانب أساليب المحددة التي ترتبط بالأسلوب المقروء والمكتوب يمكن ملاحظتها في عينة معه.

لقد أصبح تحليل هانت للوحدة الأخيرة (وحدة ر) نظام تحليل لغوي ذو شمس لترمز زيادة التطور النحوي خلال سنوات لدراسه (Hunt, 1965) تُعرف وحدة-ر بأنها لغة الرئيسية بالإضافة إلى أي حمل فرعية أو عبارات ترتبط بها. وترتبط الحمل الفرعية بأسلوب اللغة المقروءة والمكتوبة وأيدي شنت رباته مع معرض لثقافة للقراءة ويكنه (Kalmar, 1985) يمكنه خلال استخدام الجمل لفرعية زيادة طول وحدة-ر حتى مرحلة المراهقة. وهناك بعض البيانات المتوفرة عن متوسط طول وحدة ر لنصوص السردية والتفسيرية الشفوية المنتجة هناك العديد من قواعد البيانات السردية عند استخدام التحليل المنهجي للنصوص الشفوية Systematic Analysis of Language مع جاكوب (Miller, 2010) مبعداً بالملحمة المحمدية هو (SALT) Transcripts لبيانات تكون قواعد لبيانات يتم بطرق متنوعة. سرد القصص من الكتب المصورة وصور منفردة، إعادة السرد، أو سرد قصص شخصية. وتتوفر من خلال قاعدة البيانات هذه معلومات معيارية عن الأطفال من عمر 4 إلى 13 سنة.

أوردت نيبولد ورملاوى (Nippold et al, 2005) متوسط طول وحدة ر للأطفال ذوي

تتميز 8 و 13 و 17 سنة والكبار الذين تتراوح أعمارهم من 25 و 44 اعتماداً على  
 صوص تفسيرية شفوية تم جمعها من خلال سؤال الأشخاص شرح كيفية لعب اللعبة  
 مصلة سيهم باستخدام البروتوكول التالي

• ما هي اللعبة أو الرياضة المصلة لديك؟

• لماذا هي لعبتك المصلة؟

• ست تعرف تلك اللعبة جيداً. لذا أريدك أن تعبرني المريد عنها مثلاً، أخبرني ما هي هدفها.  
 ركم عدد الأشخاص الذين يمكنهم اللعب أيضاً أخبرني عن قواعد اللعبة أخبرني عن كل ما  
 يمكنك أن تفكر به بشأن اللعبة حتى يستطيع الشخص الذي لم يعب من قبل لعبها

• والآن أريدك أن أخبرني عن ما لدي يتوجب على اللاعب فعله من أجل الفوز وكلمات أخرى  
 وهي الإستراتيجيات الأساسية التي يتوجب على كل لاعب جيد معرفتها؟

• ملاحظة: يقوم نظام التحليل المبهجي للصوص بلعبة بإضافة بيانات تفسيرية ساء  
 في صير لطلبة لطريقة تنفيذ اللعبة. وفيما يخص هذا المستوى، تتضمن المعلومات فقط  
 مة لدين تتراوح أعمارهم ما بين 12 سنة و 7 أشهر - 15 سنة و 9 أشهر)

• يوفر تحليل وحدة-ر، إضافة إلى ملاحظة الحووب لتاسة من اللعبة التي تظهر في كل  
 حدة-ر. حساساً بالدرجة التي يستخدم فيها الطالب أسلوب اللفة المقروءة و المكتوبة.  
 قد نعت كتابة الحمل التالية كأجراء من القصص التي أنشأها الطلبة رد، على شرط  
 ميو صامت، المصفور المرح، وهو فيديو من سلسلة ماكس الماوس Max the Mouse  
 متوفر في الموقع [www.store.d.discoveryeducation.com](http://www.store.d.discoveryeducation.com)

• نوع من أجمل، المرحية، مثل

• ساء الحسن الطرفية:

• سيد ذهب ماكس إلى متجر، أكل العصصور كل الصمام الذي كان في البيت

• ماكس طعم العصصور حتى لم يبقى طعام في البيت

• بعد أن كثر العصصور تمام طار ومعة بيت ماكس

• بالرغم من أن ماكس أظعم العصصور كثيراً من الطعام، استمر العصصور في السك

• ماكس استمر في إظعام العصصور لأنه أراد أن يبقيه هادناً

• في النهاية، ماكس ماكن خط، ماكس على شرفته

## شبه الحمل الوصفية

- اعصمور الأصغر الذي أكل جميع طعام ماكنس طار ومعه لبيت.
- مرة كان هناك فار يدعى ماكنس الذي وجد عصموراً أصغر صغيراً
- طار اعصمور إلى مسك حيث حصل ماكنس على عمل لصنع لصفت

وبالإضافة إلى ملاحظة أنواع الحمل التابعة، يوجب أيضاً على المرء أن يلاحظ اعتبار عدد الحمل، والذي هو متوسط عدد الحمل لكل وحدة - ر إلى زيادات في عدد الحمل يعكس تصوراً في استخدام جميع أنواع الحمل الفرعية

2 الروابط، وبعد ذلك وثم، ليست مدرجة في الحساب لأنه لا يمكن تحديد عدد كات تستخدم في سياقها المبني أو تستخدم فقط للحفاظ على استمرارية حوار تتضمن الروابط المقروءة والمكتوبة التي تم ترميزها، على سبيل المثال لا تحصر عندما، منذ ذلك الحين، قبل، بعد، في حين لأنه، لذلك، ونتيجة لذلك حتى ولكن، لذلك، ومع ذلك، على الرغم من إلا إذا.

3 التوسع في المكونات الإسمية الصماء: لاحظ الكلمات في المكون الاسمي التي تتبع الاسم الرئيسي مباشرة (مثال، الحيوانات الأليفة، المتوحشة، الحرة وقد ذكر آيزنبرغ ورملاؤه (Eisenberg et al., 2008) أنه في دراسته استخدم المكونات الإسمية هي السرد اشموي، إنتاج الأطفال في سن الخامسة مكورت معة معددة (هذا الولد، حداؤه)، وقد قام جميع الأطفال في سن الثامنة بإنتاج مكونات إسمية بسيطة مع صماء (الصبي لصغير، طاولة المطبخ). وبمجرد 11 سنة تمكن جميع الأطفال من إنتاج مكونات إسمية معقدة مع محددات الاسم البعدية مثل أنسه حمر جر (القرود الذي على الشجرة) أو (الدب ابدي له قراء).

4 لأفعال الذهنية/اسموية هذه هي الأفعال التي تدل على العمليات المعرفية مثل يفكر، يعرف، ينسى، يتذكر، يعتقد، يمتدح (مثل يقول شكر بعد). وصيغ الأفعال الأخرى غير الحاضر والحاضر المستمر

5 الأحوال تنظم الأحوال غالباً جوانب النعمة، والاتجاه، والطريقة التي يتم ترميزها في اللغة المبسوطة من خلال النبر stress والتنغيم intonation وقد شارك كوك حاسمرر وحامبرز (1981) بأن الأحوال تزودنا بمعلومات عن مرة الصوت، لا، لا استعد لها عند القراءة (بعصب، حرارة، متشاؤم)، وأن الأطفال سوف يميزون نبرة

المفردات التي لم تتفق هيها نبرة قراءتها السابقة مع الحال.

الكلمات العاطفية على الرغم من عدم ارتباطها على وجه التحديد مع أساليب اللغة المروية والمكتوبة إلا أنه من المفيد أن تذكر استخدام الكلمات العاطفية لأنها تعكس حساً ومشهد الوعي.

### تقييم المعرفة بمخطط المحتوى القصصي ومخطط قواعد النص (البنية العامة للنص) Assessing Knowledge of Narrative Content Schemata (Text Macrostructures) and Text Grammar Schemata (Text Microstructures)

هناك سؤالان عامان يجب طرحهما فيما يتعلق بمعرفة الطلبة بالمخطط ذو الصلة سفره أولاً، هل يوجد لدى الطلبة المخطط الضروري وهل يمكنهم استرجاع معلومات المخطط ذات الصلة استجابةً لمنبهات نصية ولغوية ليتمكنوا من التعرف على الوضع أو تفسيره أو استيعاب النص؟ ثانياً، هل يمكن للطلاب استرجاع مخطط معلومات وتصميمه، في مهمته ما، والاستمرار بها عندما تقديم معلومات سياقية محدودة أو عدم تقديم معلومات سياقية؟ أي، أن هذين السؤالين يمثلان جوانب معرفة المخطط الاستيعابية التفسيرية واستخدامها.

عكس للمرء تقييم مخطط معرفة بالطلبة لموقف أو مفهوم معين ولينوع معين من نصوص إن تقييم نظام الطلبة يتخصص كلاً من لمعرفة بأحداث العالم والمواقف والمعرفة سبة القصص والنصوص الأخرى ومع تطور الأبطال فإنهم يكتسبون مزيد من الفهم لعالمهم المادي والاجتماعي. يتم ترميز هذه المعرفة أولاً في النصوص القصصية وفيما بعد في النصوص التفسيرية والأنواع الأخرى ومع ازدياد معرفة الطلبة وفهمهم للعالم وتغيرها، فإن بنية نصوصهم القصصية تتغير لتعكس التركيبة المعقدة لعالمهم يقرأ الأطفال أولاً ليتعلموا من خلال السرد، وتقتصر الأحداث أن الأبطال يتعلمون بسهولة أكبر من خلال السرد أكثر من تعلمهم من خلال النص التفسيري (Freedle & Hale, 1979).

قد استخدمت طريقتان شائعتان لتقييم معرفة الأبطال بمخطط النص. (1) مقاييس لاستيعاب (مثل، طرح الأسئلة حول الظروف والشخصيات والأحداث) و (2) مقاييس لانتاجية التي تتطلب من الطلبة كتابة قصة. تتجه مقاييس الفهم للطلبة لمخطط، في حين تميل المقاييس الانتاجية لتحديد قدرة الطلبة على استخدام المعرفة بالمخطط لإنتاج نص. ففي الأدب، كان التوجه لتصنيف جميع المقاييس الانتاجية معاً، سواء كان الطالب يعيد رواية قصة، أو يطور قصة أصيلة من دون تقديم مثيل، أو وصف

قصصه هن كنب مكنور ومع ذلك، فان هذه الانساب لا تصنوجنب المكنان، نصنن من انراوى ان سرء قصصه من كنب مكنور لا بكنط من الطالاب سوى انعرف على مكنن، مكنوى لمصه ولا بكنط سبب من نوم انطالاب، مكالنب قصصه وبكنطيمها هن سبب نصن مكنان ان الصنور هن الكنب بكنط لمصه وانا ما قم الطنبه بأكنن من وكنب نصن بكنل فان قصصهم سوك نكنوى على لمتانصر انكنوىه بصصه لهذا سبب فان قصصه انكنله سى برورىها عب بكنن سكنرات مكنسلسله (الكنب مكنوره انصانسه و الانام هن سبه مكناننبس الانسكانب لأنها بركر على فهم اوبانصنكانب الطنبه للمكنوى وكنى لا بركر على هءرب الطنبه سى استكنام قواعء النكنو هن القصصه هن هذا نصن نم بكننم النكنر، المتلق بكننم مكنطط المكنوى الى (1) بكننم انرك/ سنبعب مكننم المكنوى و(2) بكننم انكره سى بكننم مكنطط المكنوى وبكننم المكننن - لىكننن لىنصنربه

ما هن المكنره اللارعه لكى بكننم انطالاب القصص وبكننن؟ بكننم الانسكاب بكننن بكنن أحداث مكنسلسله، سبب ومرتطة بكنننن البكنن بكنننم ما، وبالنابى بكنن بكنن لى المكننم/ المكننن ههما لىنكافات الزمانيه وبكننن من علاقات السبب والنبكه مانن والنفسى تنصعب علاقات السبب، الننبكه الماىبه لقوبنن، العالم الماى (مئل لىنطار، المربره سبب المكننننن، أو بكنننر لىنكاج لىن سكنط)، ان علاقات سبب انسعب، لمصنن هن سنبكه لىنكاف أو بواى النشكنصنات هن الرنبه، ان السلوك انى نه بكنن أو المكننود هو سلوك مكنطط له، ان فهم النشكنطط أو اسلوك لىنكافود، مكننننر لىنكافات القصص المربوه، لان القصص بكنننم بكنطط النشكنصنات لىنكافول بكنن لىنكاف (Bruce, 1980, Wilensky, 1978) بكنننم مكنره بكنطط النشكنصنات هن بكنننن، (1) مكنره نان البان بكنطصون (2) بكنننم لىنكافول وكنهه اننطر لىنكافى (مكنره ما بكنن الانننن)، (3) مكنره الانر (مكنره سمان أو صمان الانننن) (4) بكنننم لىنكافول (مكنره بواى وانكار الانننن ومشانننهم).

بكننم اسرء ابصا نان بكنننم كلاً من مكنن القصص ومكننننن بكننل مكننن مع ما كنن من اكنال هن القصص ومع ما كان الانصار بكننننن به أو بكننننن. بكنننم الانكافول هن مكنله ما كنل المكنره بكننننم بكننل مكنننم مع المكنل واننكر هن بكننننم المكنرنه عب ما بكنننننن بكنن وصف المكنل المكننر وانكافات النشكنصنات هننن، مكنننننن اننن، النشكنصنات هن أحداث المكنرنه المكنننن، ومؤننننن دور مكنرا المكننر (Wulf & Haks 1984) ان النمننننننن ما هو مكنننننننن وما كنننم لىنكافول به بكنننم على الانكافول



وخاصة عندما يكون هناك فاصل بين ما قيل وما فعل (Bruner 1985) تتضمن  
الحدا وهي حكايات من الحدا فاصلا بين الفعل وعينه ذكر برامر (Sutton-Smith & Abrams 1977) أن لأصناف تسجلون فاذن من هذا على  
في حكايات حادثة بين الأعمار 8 و 10 سنوات تصاحبه إلى المعرفه بالعلاقات الرسمية  
مبسطة وسليمة يتطلب التعطيل وبمفرد الادوار وفيهم حكايات الحدا من  
نفس (1) تدرك أن الحدا يمكن أن موحود (2) تدرك بأن الرسائل يمكن أن تكون  
من القصود منها كثير هميه من المحتوى أو ما سيترب عنها و (3) يكون هذا  
من الحدا من خلال ملاحظة لاسارات البصريه والصوتية التي يسير في  
من تحدث ليس صادقا أو به يحاول إلقاء مقاصده الحسية DePaulo & Jordan

يرجع حدود 27 جوانب تطوير صحة السرد في العمود الاول وتطوير المعرفة بالنظام  
من الاحكام التي نعلمها الذي يدعم القيمة السردية في العمود الثاني وهذا السرد في

مجلس

البطون المصححة

## 2.7.1. *Agave*

[illegible]

يسهل لأحد سجموعة	تشارك لشخصيات في مجموعة أحداث	كان هناك طعنا مساهم
حدث عادة تسلسل	قد تكون مرتبطة زمنياً ولكنها ليست	ودعت بعيداً إلى أن وصل إلى
رسمي، قد يكون استمخور	مرتبطة سبباً، تنصرف الشخصيات	بهر، بدسبع لهر وكان
موجوداً يمكن أن يكون	بشكل مستقل عن بعضها البعض.	هناك قسمين كتب الشخص
لدى القصة شخصية		بمعزى بالأغنى وبالأفهم في
رئيسية و موضوع رئيسي		أما دعت لمعنى انتخاب
( لأفعال التي تقوم بها كل		النشاطات ركب اللون على
شخصه )		المعتمدين
يسهل ردود لمعنى سبب	دراسة علاقات السبب ونتيجة.	كان ذلك بطارد اسم ذات
أحداث سبب ونتيجة	مجموعة أفعال سبب تغييرات أخرى	لأنهم موعونة كان الأعدام
تسهل لأحداث تسلسل	بشكل تلقائي، ولكن من دون أي تعصيط	يسبق على شدة وكى سب
الأفعال	( مثل تخرج صخرة إلى أسفل الحبل	يركض حيف الأعدام كان
	وهرب لدرس )	يشعر بدجوع أكثر وأكثر
		وكانت لأنهم تركض ويركض
		لأن الدتب يطارد

## المرحلة الابتدائية شكره

حادثة مختصرة يوحد	إن القصص التي تتضمن شخصيات ذات	حاء معزوف من النص،
معزوف وتسلسل، تتضمن	أهدافاً أو مقاصد ولكن يجب استنتاج	الحارجي برل المعزوف عن
القصص حدث أممية	استخطيط، الوعي بالسمات النفسية	نيت كبير كان هناك بعض
على الأقل (مشكلة)،	للمشاعر الأساسية ( السعادة، الغضب،	الغناء بفعل في سببه
استجابة (رد فعل)	الحرر، الدهشة، مشعر، حائف )، الوعي	مجزورة لسيت كبير
الشخصية بحاه مشكلة )،	بها سبب المشاعر وما يمكن عمله كرد	المخلوق ن يدرس مكان
و موقف.	فعل عليها، تطوير نظرية لفعل ( نوعي	لأرض أحد المعزوف أحد
	الذي يفتقد ويشعر به الناس، والذي	الغناء ووضع في حرة
	سمع لسبي بعض وجهات لنظر، المعرفة	كبيرة وبعد ذلك رجم
	سلطحية بالشخصيات الشائعة (مثل	المعزوف ن يخرج لخص
	الدتب سيئة وناكل بخارير الأمر	ولم يرى ثانية
	حسدون ويفقدون لأمرات من التناهي	

قصصه بعد از آنکه در معاصد و معضد  
توضیح می دهد که هر دو من تصور  
نشدند بلکه در حق ملک شایسته  
و عرشه عشر جیره بدست آمد  
و حرج او عریض من بدست آمد و  
در آن بتاریک سبب تصدیق می شد  
قصصه بر عاری و ستر و لاجدات نت  
تجربا افسر در حق می فهم / زنده سوزگار  
منحصراست که نروایه فهم لاضر  
مرعیه لغویه لاجد (لا یم لاسامیع  
م و ر ، لاجد ، ساجده معضد فهم  
ساجده تشریح شخصه

المرحمة لأبيها المرحوم

[illegible]



## تقييم ادراك/استيعاب مخطط المحتوى

## Assessing Recognition/Comprehension of Content Schemata

يشتمل تقييم انصاف معرفتي تقييم فهم الطلبة للمعلومات المدونة في العمود الأيسر من الجدول 27 وهناك طريقة سريعة سبب لتقييم قدرة الطلبة على ادراك محتوى القصص المعرفه وفهمه تتمثل في حمل لاطفال يسردون القصص من كتب القصص بصور التي لا تحتوي على كلمات أو اقراص الفيديو الرقمية إن كثيراً من الكتب المصورة في كتبها مرسر مابر (مثل صمدع واحد كثير جداً، الصمدع يذهب تناول العشاء، وصبي وكلب، وصمدع، وصديق) مفيدة بشكل خاص لهذا الغرض، فهناك في كل قصة عدد شخصيات وتعرض الشخصيات لعدد من الموقف التي تغير المشاعر التي تؤدي سرور إلى قيام الشخصيات بأفعال مخطط لها. بصور الفنان شكل واضح الحركات عاطفية لدى الشخصيات ولمهم المصص، يجب على الطلبة فهم ما تقوم به الشخصيات في كل صمحه. يجب عليهم أن يدركوا العلاقات بين الأنشطة هي أي صمحتين متتورتين فصلا عن العلاقات بين كافة الأحداث في الكتاب كما يتوجب عليهم أن يفهموا السسل الرمزي وعلاقات السبب السببة المدبة والنفسية ومخطط الشخصيات وردود أفعالها

إن اقراص الفيديو الرقمية «المأز ماكس» Max the Mouse الصامته متوفرة على موقع الإنترنت [www.store.discoveryeducation.com](http://www.store.discoveryeducation.com) مفيدة للحصول على قصص سمويه وكتابية ودلنسة لطلبة الصف الثالث وما فوق، فيمكن للمراء الحصول على اسرد كتاب من الطلبة باستخدام أشرطة الفيديو القصيرة هذه يبيع طول عرص كل من قصص ماكس حوالي دقيقتين إلى ثلاث دقائق وتتضمن أغلبها مشهداً واحداً كاملاً وينصن بعضها شخصيتين بأهداف متعارضة، وهناك فوائد عديدة من جمع العناب كتابية فمن السهل جمع عيانت كتابية من الصف بأكمله. إذ يمكن عرض الفيديو في درس قصص اللغة، ويمكن بعدها أن يطلب من جميع الطلبة هي الصف كتابة قصة عن الفيديو وعلم ما يكون الطلبة المعارضين لمكره كتابة قصه على استعداد للكتابة استجابة لشرط فيديو وهذا يوفر للشخص المقيم وسيلة سريعة لمقارنة أداء طائب معين مع أداء الصف شكل عام إضافة إلى ذلك، فإنه يوفر وسيلة لمقارنة مهارات تسرر مخطط القصة لمكونه والشموية

ويمكن أن يتم تقييم محمط لدى الأطفال باستخدام الكتب المصورة وأشرطة الفيديو بطريقتين حمل الأطفال يقومون سرر القصة التي هي الكتاب أو الفيديو أو كتبها أو طرح أسئلة استيعابية عن الكتاب أو الفيديو عند استخدام كتاب، يعطى الأطفال

باب الصور ويسمح لهم بالنظر إليها وبعد ذلك سرد قصة لي حدث شاء بضمهم كتاب صفحة ثلث الأخرى. يجلس لشخص لقمم مقابل لطليل بحيث لا يستطيع يقرأ رؤية الكتاب محدث الطفل موله «أنا لا أستطيع رؤية الكتاب فحدثني قصه عن قهقهة ألف قصة كان من الممكن أن نقرأها في الكتاب. ولأن الاتصال بطيوس بان منه لا يعرف القصة في الكتاب، فإن استعدم أحد الرملاء في الصف كستمع من سريحية أفسد. وللحد من زيادة اللعب على لداكرة عبد سرد لقصة من شريط يدور يشاهد القصة مرتين قرر أن يعومو، سردها أو كذبتها إلى القصص الثانية من قدرات الصلة المعرفية والاستيعابية المختلفة. «يللي و بدث». «الحممة و شغب مالك الحرين» ففصل القرن الكريم «موسى عليه السلام مع فرعون» قصة يزسم به سلام» وعبرها.

### قصة ليلى والدثب

كان بإمكان في قديم الزمان وسابق لعصرنا الأول... كانت هناك قصة تدعى ليلى الدثب مع دثب وهنا تدور أحداث هذه القصة كما سنعرضها لكم كان هناك طعمه تدعى ليلى (دات بقصة الحمراء) طست منها، منها أن تأخذ معاماً إلى بيت حدثي وحدثي، لا تكلم أحداً في لطريق إلا أنها في لطريق رت دثب صبت منها أن لعب معه ولكنها قصت وقالت له أنها داهية بيت حدثها ليعطيها لظلام فافرح عليها أن تجمع بعض الزهور تهديها إلى حدثها ففعلت. سبقها الدثب وقتحم ست حدثي فصببت بددعر منه وحسب وحلس الدثب محلها. بعد ذلك وصلت لسي البيت ودقت بابه ودخلت فرائت الدثب دثب في فراش حدثها مدعي أنه هي وأن شكنها وصوتها نغسراً لأنها مريضة وحيث هم دثب تأكلها حرجب وهي تصرخ و ستحدث بأوى شخص رتة وكان حصداً فسارع لإنهاء ما رقتا حديثها وقتل الدثب، وشكرته ليلى وحدثها

حتى من دون النظر إلى الكتاب، ترودنا هذه القصة بمعلومات كافية للمستمع لتحدث موضوع والأحداث الرئيسية للشخصيات. يستنتج الطالب ما كانت تحمله ليلى وقصتها مع الدثب، ويحدد التعبير على وجوه الشخصيات، ويعطي أساليب للمشاعر ويستنتج موقف مساعر وبالقياام بذلك، يظهر لطالب القدرة على وضع أدوار الشخصيات سيقوم لطلبة ذوي النظام المعرج الأقل تطوراً بسرد لقصة على شكل سلسلة من الأحداث قد يدركون بأن الكتاب يقدم قصة عن عدة شخصيات، ولكنهم لا يدركون علامات لداحية للأحداث من صفحة لأخرى، ولا يدركون لأهداف لسلوكية شخصيات تكون ففصصهم من وصف الرسومات ولكن بالحد الأدنى من التفسير



وفي طريقة تاييه بتقييم فهم المحتوى السري، يقوم المعلم/المقيم بطرح أسئلة تركيز على  
سلسلة أحداث القصة لمصورة باستخدام الإرشادات أسوحيهية للأسئلة التي تفرج  
نوف (Tough, 1981) هذه الطريقة مفيدة للأطباء الأصغر سناً والأطباء المبتدئين  
الحجوب والأعمال الدس لديهم صعوبة في تنظيم الإستجابات النصية لعدولة يص  
وسدح الأسئلة بحث أربع فئات

- 1 التمرير ما لدي كانت فعله يلي هنا؟ ما الذي حدث هنا؟ أخبرني عن هذه الصورة
- 2 العرض ما الذي فعله ليلي للذئب؟ ما الذي يفكر فيه الذئب؟ لماذا تنمر يلي؟
- 3 المطلق ماذا يفكر الذئب بذلك؟ لم شعرت ليلي بالقصة؟ لماذا صرحت ليلي  
واستجبت بالحيران؟ من الذي حصر لمساعدة يلي؟ ما د يعرف؟
- 4 السبب ما لدى سبب حدث لاحقاً بعد القضاء على الذئب؟

وقد استخدم باريس وباريس (Paris & Paris, 2001) إجراء مماثلاً مع العديد  
من الكتب المصورة من دون كلمات، بما في ذلك أحد كتب الصمغادع لميرسر مير مع  
لاصقال في الروضة وحس، الصفا الثاني وقد قام الأطباء بسرد القصة في الكتب  
عاد المقيمون إلى صفحات في الكتب وقاموا بطرح خمسة أسئلة صمنية وخمسة أسئلة  
صريحة. إن الأسئلة التاية هي أسئلة عامة ويمكن استخدامها مع أي كتاب مصور تدور  
الأسئلة الصريحة مكونات القصة الأساسية، بينما تتطلب الأسئلة الصمنية لاستماع  
وتسند الأسئلة التاية على صبي وكلب وضمدع (Mayer 2003). ولكن يمكن سهوة  
تحويلها لأي كتاب مصور.

### الأسئلة الصريحة

- 1 ( لكتاب معلق، الشخصيات). من هم شخصيات (أشخاص، حيوانات) القصة؟
- 2 (الكتاب معلق، المكان والزمان) أين هو مكان حدوث القصة؟
- 3 (مداية الأحداث) أخبرني ماذا الذي يحدث في هذه المرحلة من القصة؟ لم هذا  
حرف مهم من القصة؟
- 4 (المشكلة) اذا كنت تحدث أحداً بهذه القصة لماذا تحضر بأنه يحدث الآن؟ وما  
حدث هذا؟
- 5 (نسخ لحن) ما الذي حدث هنا؟ ولماذا؟

الأسئلة النصية

1. (مناقشة) خرسى بماذا يشعر الأشخاص/الحيوانات في هذه الصورة وماذا ؟  
(استنتاج سببي) لماذا قام الصمدع بانتدح حصي الاقدام ؟  
(حوار) ماذا سيقول الصمدع هنا ؟  
(تفسير) هذه اخر صورة في القصة ما الذي سيحدث بعد ذلك ؟  
(اكتشاف مغلق الموضوع) بالتفكير بكن شيء تعلمته بعد النظر على هذه القصة ماذا  
كان لديك صديق يريد أن يضطاد حيوان لحيته حيواناً اليعا صمدع، قطة بريّة  
مماير صمدع). ماذا ستجبره/تعبرها حتى لا يواحه/تواحه المشاكل التي واجهها  
صمدع في هذه القصة ؟

بما سيجعل الاجابة عن كل سؤال على سلم درجات يتراوح بين 0 و 2 كمتلاً، سأل  
صمدع كيف يشعر الصمدع ؟ أثناء النظر في صورة الصمدع يجلس وحيداً على ورقة ربيو  
نصه صمدع، وكلف، وضمدع.

أ. سأل في معرفة الهدف من السؤال او عن استنتاج "بحسب الصمدع في ما ؟  
الاجابة بمستوى لصورة الحوب صمدع وبكنه يعتمد على لصيغة المسرد  
صمدع حرين انظر لوجهه .

ب. (استجابة مستوى المسرد) تأخذ الاجابة بالحسبان الصورة العامة للمسرد يربط  
حزمت

ج. (استجابات) " الصمدع حرين لأن الصمدع دخل ولا ان اصبح الصمدع وحيداً "

هذا لتقييم على الإنترنت على الموقع الإلكتروني لتأني <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-012> بين برويد لسانا، عن صلات برويد  
الصف الأول والثاني على الأسئلة الحصرية والقصصية ولا يمكن مطالعة الأسئلة مع  
الكتاب. وباريس التي استخدمت ولكن يمكن تطوير هذه تقييم خاصة لك مسبقاً  
والمراد عدم وسهل ذلك. فقد وجدت اننا وزملائنا في القصة الذين استخدمناهم قالوا  
انهم كانت تلك قصة باريس وباريس

تقييمه في بعض النسخ وما بعده يجب على المرء حساب نسبة التقييم  
من مسردية بشأن موقف ما يخصه بحسب عدد سراج حمة ثم ما بين 11 و 9

سنة القدرة على الاستماع ما تمكّن أو يشعر به الشخصيات وما تريده كما يشوه. ويظهر  
وعندهم بأن الشخصيات تُعصية لها وجهات نظر معينة تجاه الموقف نفسه. وفي  
1996، إن فهم عوطف الشخصيات وافكارها ومعتقداتها هي المراء الذي يحد من  
تحصيل مع وديالي فإن فهم هذه الحالات المعنوية والذهنية أمر بالغ الأهمية  
سواء تنصّب بغيره أو في الفصص عائل ما يكون لدى الطلبة صعوبة في فهم  
مشهد نوعي وخاصة عندما يتوجب عليهم سماع وعي أكثر من شخصية واحدة ويرجع  
أن وجه الطلبة صعوبة في الخروج باستنتاجات حول الشخصيات فلا سبب لئلا

• تركيزهم على ما حدث بدلاً من سبب حدوثه

• فهمهم الخاص لسائر الشخصيات لأنهم يأخذون بالاعتبار وجهة نظرهم الخاصة  
- يصورون الشخصيات مثلهم تماماً

• تركيزهم فقط على جزء واحد من الشخصية بدلاً من لقصة ككل.

• تركيزهم على وجهة نظر شخصية واحدة فقط

• نسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في اللغة والقراءة هي الصف الذي يمر  
بمرور من لهم استكشاف قدرات الطلبة على تفسير مشهد الوعي الضروري الخروج  
بأسئلة حول الشخصيات يمكن للمقيّم أن يطرح الأسئلة التي تتطلب من الطلبة  
التركيز على طريقة السوك والاشياء لأكثر من شخصية واحدة. يمكن للمعلم أن يقرأ  
قصة كقصة، ليصنّ السكك، (San Souci, 1989). وهي نسخة حيوية للأمريكان  
الأفارقة والكاهن من حكاية سيدريلا ويطرح أسئلة أثناء قراءته هناك حكاية في  
لقصة - روز الاحب الأكبر سناً والتي كانت نصف أسك. واليوم وهذه النصبة • أشهر  
أحدث الصعوبة والتي كانت طلبة لطيفة وذكاه وقد طلب من الطلاب حكاية نرور  
نرور عندما تعطلت لاء لروز. صاحبت روز قائلة: هذا الماء مالح جداً وهو يذوق  
• ونصبت لاء إلى الخارج على أشرفه

• ماذا يصرف روز بهذا الطريقة؟

• لماذا كانت لاء مثل مكر عندما حدث هذا؟

• ماذا لاء لاء في هذه اللحظة؟

• لماذا شعر روز لاء؟

ملاك بلاش نحو ابنة تعثر عسيها امراء كبيرة بالس وفضصحبها الى كوحها.  
حسب حرة بالقرب من الموقد وبرت لباروكة من عس رسيها.

كيف شعرت بلاش؟

من هذه الطريقة انني كنت ستشعر بها؟

بي صريقه تحتلف بلاش عندك؟

من بلاش تحتلف عندك بهذه الطريقة، كيف تعتمد بأنها كنت تشعر؟

عسى بلاش بيصاً يتحول إلى ذهب وسجد كل اذهب إلى اميت شخصيها ورو دنها  
يقيم لطلبة ما قد يحدث لاحقاً في القصة. فمن الضروري ان يفهموا بصفة سريرة  
مادم رور يجب ان يدركوا بأن الأم وروور لم تكونا سعيدتان بالاحد شتهدا ففقد بشعور  
غيره ولحشع.

كيف شعرت الأم و رور عندما أحصرت بلاش كل ذهب معها بيت؟ (حسب  
"عللة ببساطة" "سعادة" تابع بأسئلة إضافية.)

ما تريد رور ووالدتها أيضاً؟ ما الذي يمكن أن تكون بفكر به؟ ما الذي يمكن أن  
شعرا؟

لنذكر الطالب أية معلومات أخرى، فكل فكر في ما حدث حتى الآن في قصته  
يتم على مشاعر أخرى قد تكون لدى الشخصيات

ما من الكيفية التي عاملتا بها بلاش في بداية القصة؟

ما يحرككم ذلك عن الذي قد تمكروا به الآن؟

يتم إستراتيجيات القراءة غير الرسمية كاستبانة "حصبة لقراءة النوعية" Qualitative  
Reading Inventory-v (QR-V) Leslie & Caldwell 2001  
طرحه حري لمصم  
طلبة على الاستنتاج ترودنا هذه لأداة تفصوص سردييه وبصيريه عده لكن مستوى  
مفكر لطلاب قراءتها أو الإستماع إليها. ثم يقوم الطلبة بإعادة سرد البصوص  
الأسئلة الصريعه (الحرفية) والأسئلة لصميه (الاستشاحيه) حول البصوص  
مفهمون بفحص المعلومات التي صمئها لطلبه في إعادة سردهم بصفه لصفه  
مفهمه في إعادة السرد (مثل مسرح القصة، الهدف الأحداث وغة لسرد  
ترجمة ولتمصيل في التفصوص التفسيرية. فشرح -يوسر و ديويتر (Dewitz)

(Dewilz, 2003 & استراتيجية تحليل طبيعة استجابات الطلبة الحاطة على لاسله وسميد الاستراتيجية بوجه خاص في فهم كيف يحاول الطلبة تفسير الأسئلة الاستجابية ويمكن تصنيف الأخطاء على النحو التالي:

- بعض في ربط بين الأفكار في النص، والمثل في اعطاء استجابات قصصية
- المثل في اعطاء استجابات سببيه
- بعض في التحليل أو التفسير المناسب لسحو
- الاطراف في اتوصيح أو الاعتماد على المعرفة المسقة
- المثل في معرفة كلمة مفتاحية
- لا اسجانه لم يجب

يظهر الجدول 3 7 تحليلاً لإستجابات صبي في الصف الخامس على أسئلة حول نص جونني ألسيد [شخصية مشهورة في أمريكا، أول من زرع التماح في سسيلميا ومن الناسطين المميزين للحمام، على البيئة والطبيعة] للصف الرابع. بالرغم من قديم نطاب تحليل النص بسهولة، إلا أنه حاب على ثلاثة أسئلة فقط من أصل ثمانية شكل صحيح فقد اعتمد اعتماداً كبيراً على معرفته المسيقة، وليس على المعلومات في النص، عدم فام بالإحابة على الأسئلة، وقدم إستتجاً واحداً صحيحاً فقط

الأسئلة	موضح	مبين	الرباطي	صحيح: خاطئ	مفرد: مفرغ	الأسئلة
هذا ليس هدفنا الرئيسي؟			أرباعي	خاطئ	مفرد	هذا ليس هدفنا الرئيسي؟
هذا خيار خيالي - ربما نحتاجه لاحقاً؟			مفرد	صحيح	مفرد	هذا خيار خيالي - ربما نحتاجه لاحقاً؟
من أين حصل جورد على مفهوم السور؟			مفرد	خاطئ	مفرد	من أين حصل جورد على مفهوم السور؟
هذا كان دكتور جون ألكسون على الفور على صديق			مفرد	خاطئ	مفرد	هذا كان دكتور جون ألكسون على الفور على صديق
المفرد			مفرد	خاطئ	مفرد	المفرد
أليس هذا هو الهدف من هذا العلم بوجهه سحر الله؟			مفرد	خاطئ	مفرد	أليس هذا هو الهدف من هذا العلم بوجهه سحر الله؟
كيف وصل جورد إلى منزل خبثه؟			مفرد	صحيح	مفرد	كيف وصل جورد إلى منزل خبثه؟
بكر صموئيل هذه. جيبها هذا؟			مفرد	خاطئ	مفرد	بكر صموئيل هذه. جيبها هذا؟
نعم، يجب علينا شكر جورد لشيء؟			مفرد	صحيح	مفرد	نعم، يجب علينا شكر جورد لشيء؟

• ارتباطي مسر إلى نوع لاستنتاج المطلوب لتكوين الأحاديث الصحيحة

### جدول 3.7

الأسئلة

## تقييم القدرة على تنظيم مخطط المحتوى وقواعد النص

### Assessing Ability to Organize Schema Content and Text Grammars

إذا لم يستطع طلبة سرد قصة من كتاب مصور أو الإجابة بشكل مناسب على أسئلة المطروحة حول محتوى القصة، فإنهم لن يستطيعوا إنتاج قصة مترتبة ذات معنى من دون تقديم معطيات لهم وإن لم كانت لمحفزات غير كافية (مثلاً صورة واحدة، وهي ذلك، يستطيع كثير من الطلبة التعرف على المعلومات المعروضة عليهم في الكتب المصورة والمطبوعة، كما يمكنهم استيعاب الأسئلة المطروحة حول القصص التي قاموا بالاستماع إليها أو التي قاموا بقراءتها، ولكنهم غير قادرين على استرجاع وتنظيم المعلومات عندما تكون المساعدة الخارجية محدودة جداً. يمكن تقييم القدرة على إنشاء معومات مصغرة من خلال جعل الطلبة يسردون قصص عندما تتوفر كمية محدودة جداً من مؤشرات لسياقية يمكن أن يطلب من الطلبة سرد قصص حول اللصقات وأشرطة الكاس ويمكن إعطاؤهم شخصيات صغيرة والطلب منهم تأليف قصة عنها ويمكن أن يطلب منهم سرد قصة من تجربة شخصية أو إنشاء قصة خيالية من دون أي دعم بصري أو مادي من اللغز ولا يتطلب إنتاج قصص من هذا النوع أن يكون لدى الطلبة نظام معرفي بعمق للمادى والاجتماعي معصب، بل يتطلب أيضاً أن تكون لديهم معرفة بقواعد النص. معطيات المعومات لبناء لقصص.

تقدم ويستبي (Westby, 1984) تعديل نظام جين وشتاين (Gienn & Stein, 1980) بإضافة المعلومات من أبل بير (Applebee, 1978) ومن بوتمين وساتون سميث (Borvin & Sutton Smith, 1977). ويعرض هذا التسلسل الهيكلي الهرمي المعدل في العمود الأول من الجدول 27. ويمكن تحليل المستوى السردى بسرعة عن طريق اتباع شجرة قرارات الثنائية في الشكل 17 (معدلة من شتاين وبوليكاسترو 1984) (Stein & Policastro, 1984) ولكي تستخدم شجرة قرارات الثنائية هذه، قم بقراءة قصة لطليل ثم صرح لاسه التالية

- 1 "هل يوجد في القصة سلسلة من الأحداث مرتبطة زمنياً؟، إن لم تتوفر تكون نصاً وصفاً معزولاً.
2. إذا توفر في قصة سلسلة أحداث مرتبطة زمنياً، سأل: هل يوجد في قصة سلسلة من الأحداث مرتبطة سببياً؟، إذا توفر في قصة سلسلة من الأحداث المرتبطة سببياً ولا يوجد فيها سلسلة أحداث مرتبطة سببياً، تكون القصة سلسلة من الأحداث



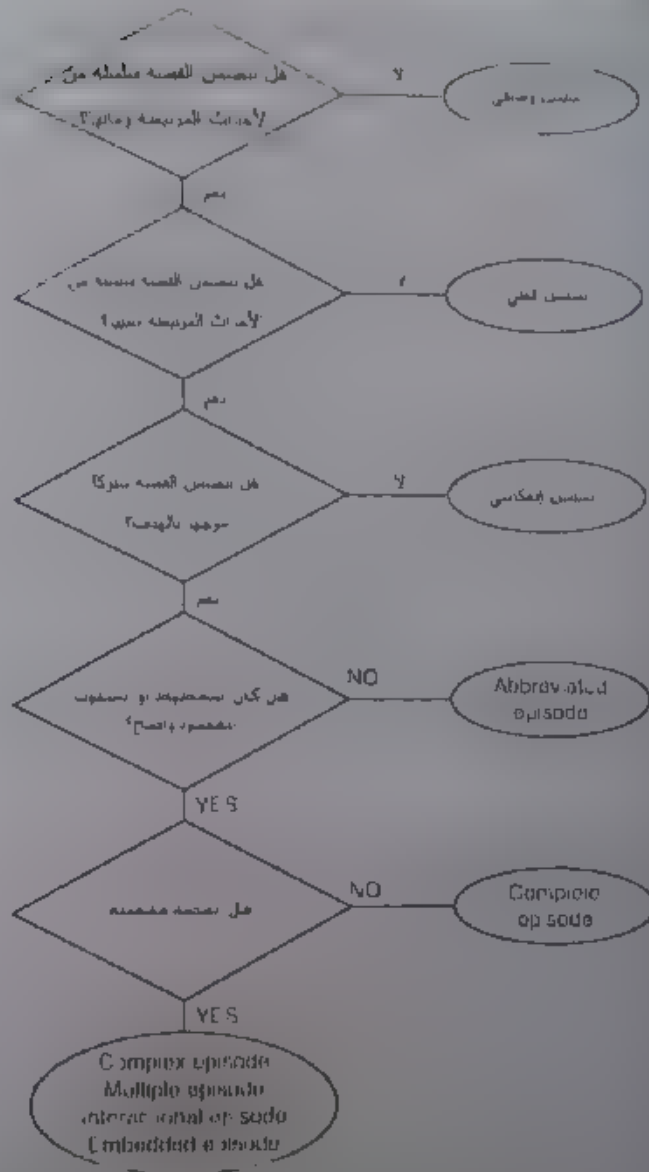
يوفر في لقصة سلسلة من الأحداث المرتبطة سببياً، سؤال: "هل تتضمن القصة سلوكاً مستهدفاً؟ إذا توفر في القصة سلسلة من الأحداث المرتبطة سببياً ولم تتضمن سلوكاً مستهدفاً، تكون لقصة سلسلة من ردود لأفعال.

يتمت لقصة سلوك مستهدف، سؤال: "هل كان التخطيط أو السلوك المقصود واضحاً؟ إذا تمت القصة سلوكاً مستهدفاً، ولكن من دون تخطيط واضح يهد السلوك المقصود، تكون القصة هي حلقة محتصرة

أو وضعت كانت القصة التخطيط أو السلوك المستهدف سؤال: "هل قصه مفصلة بوجود عدة محاولات أو عواقب، حلقات متسلسلة متعددة، أو حلقات متصصة، وهل القصه تروى من وجهة نظر أكثر من شخصية واحدة؟ إذا كانت لقصة تحمل سلوك متعدد واضحاً ولكنها غير مفصلة فتكون لقصة حقة كاملة.

كانت القصة مفصلة، كيف تم ذلك؟ هل تم فصل جانب واحد من القصة؟ على سبيل المثال، هل هناك عقبة في طريق المحاولة والمحاولة المتعددة؟ هل تتضمن قصة حلقات متعددة؟ هل الحلقات متسلسلة أم متصصة؟ هل تروى قصة وجهة نظر أكثر من شخصية واحدة؟

ملك حنبر متوفر لمهارات لسرد القصص للأطفال من سن 6 إلى 11 عاماً. اختبار لغة القصة (The Test of Narrative Language (TNL; Gillam & Pearson 2000) وقد صمم الاختبار لتقييم نوعين من الصعوبات التي أظهرها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة من (1) صعوبات في الاستيعاب القصص (يتمش في مركز السامر لأساسية في القصص وفهم لمكرة الرئيسة القصص وفي صعوبة في استحداث (2) صعوبات في إنتاج القصص وعلى مستوى البنية العامة، ينعكس ذلك في مراجع غير مكتملة للشخصيات وسياقات القصة وفي اقتراحات محدودة لقصص لتعلمة بخطط الشخصيات والأحداث، والحكايات وردود أفعال، وفي عدم كلفة أقل وعلى مستوى البنية الدقيقة، ينعكس ذلك في ممرات محدودة وحسن تفيد وخطأ نحوية أكثر، وعلاقات تماسك قليلة أو غير مناسبة



### الشكل 1.7 شجرة المراتب المعنوية في القصة

يستخدم إختيار اللغة المصنفي ثلاثة نماذج لتقييم الاستيعاب المصنفي: الأسبق، نموذج من دون صور ونموذج صور متسلسلة، ونموذج صور منفردة. يقوم الباحث في النموذج من دون صور بقراءة قصة عن عائلة تذهب لتكديونالدر ثم يسأل الطفل أسئلة مباشرة واستنتاجية بشأن القصة وبعد أن يعيب الطفل عن الأسئلة يطلب من الطفل إعادة سرد القصة. يظهر الطفل في نموذج قصور المتسلسلة إلى خمس صور متسلسلة.



## تسهيل استيعاب النص FACILITATING TEXT COMPREHENSION

عادة ما تُطَلَّب خطط لتعليم المردي المصنفة للصلة الذين يعانون من صعوبات معية معية شرط بين معايير المهذج والمعايير العامة. وبناء على ذلك يستخدم أخصائيو النص وسعة في كثير من الأحيان محتوى المناهج الدراسية في أنشطتهم للملاحة نصاً تم توظيف مفهوم الاستجابة للتدخّل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في اللغة لصعوبة إضافة إلى الطلبة الذين تم تشخيص صعوبات اتعلم لديهم. ر اعرض من مفهوم الاستجابة لتدخل هو لتأكد من أن يحصل جميع الأطلال على دريس مناسب وتدخل للوصول إلى النجاح. إن نماذج مفهوم الاستجابة للتدخل تحقق في العادة ثلاثة مستويات من الخدمة/ التدخل التربوي (Fuchs Fuchs & Vaughn 2008). يسير المستوى الأول إلى برامج التعليم الأساسية لجميع الطلبة في كل صف دراسي وتمثل خدمات المستوى الثاني عادة دراسات إضافية ذات خدمات موجهة على أساس علمي مصصة الذين لا يحققون تقدماً كافياً في خدمات المستوى الأول وتقدم خدمات المستوى الثالث عدة للطلبة الذين يعملون في إحراز تقدم كافٍ حتى مع وجود دعم المستوى الثاني ويتم تحويل هؤلاء الطلبة في كثير من الحالات لتقييم حاجتهم لخدمات التربية الخاصة طلق لقبول أفراد ذوي صعوبات التعلم، فإن ما يصل إلى 15% من الطلبة الذين تقدم لهم خدمات طواقم التربية الخاصة لا يحتاجون أن يكونوا ممن تنطبق عليهم شروط طلة التربية الخاصة فقط بكونهم من طلة المستوى الثاني لقد نحم عن مفهوم الاستجابة للتدخل وقاموا الأفراد ذوي صعوبات التعلم بيدة في أعداد أخصائيي الطلوس وسعة الذين يعملون بشكل وثيق مع معلمي التعليم العام لمساعدتهم على تنوع لتدريس لمختلف طلبة في لصفوف. إن تنوع لتدريس يعني ايجاد مسارات متعددة بحيث يتعرض الطلبة ذوي القدرات أو الإهتنامات أو الإحتياجات التعليمية المحتملة بشكل مساوٍ إلى طرق مناسبة لهم واستخدام وتطوير وعرض لماهيم كجزء من عملية اتعلم اليومية (Tomblinson, 2001). يمكن لأخصائيي النطق واللغة المساعدة في تنوع لتدريس للطلبة الذين يواجهون صعوبات في فهم المناهج الدراسي من خلال:

- 1 تحديد المطلوب من المهمة التعليمية، مثل معرفة المصردات، فهم المحتوى والقدرة على الاستنتاج والقدرة على العمل بشكل مستقل أو جماعي
- 2 تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة
- 3 تصوير أهداف متنوعة للدرس (استناداً إلى المعايير وتوقعات لدولة) لما يجب على

جميع الطلبة أو بعض الطلبة أو عدد قليل من الطلبة تعلمه

وصف استراتيجيات للمعلمين وأخصائيي النطق ولغة لاستخدامها في التدريس المتنوع في العلوم والدراسات الاجتماعية

يمكن تنويع التدريس طرق ثلاث

المحتوى أو الموضوع. ما المعلومات التي يجب على الطلبة تعلمها؟ في أي وحدة متعددة. ما هي أهم المعلومات التي يجب أن يتعلمها لطفة؟ ما هي النقاط الرئيسية التي يود المعلم من جميع الطلبة فهمها (بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم النحوية). ما المحتوى الإضافي الذي يمكن أن يتعلمه معظم الطلبة في لصفٍ وما المحتوى الذي يمكن عدد قليل من الطلاب ذوي الأداء المرتفع أو الموهوبين تعلمه. (Schumm, Vaughn, 2002; Watson & Houtz, 1994; Leavel, 1994) يسر الشكل 2.7 محبوبات متنوعة بوحدة حول المصنول

العملية أو الأنشطة. إن التصريق بين العمليات يعني تنويع الأنشطة أو الإستراتيجيات التعليمية لتوفير الأساليب المناسبة للطفة لاكتشاف المفاهيم. إن التصريق في هذا المستوى ذو أهمية كبيرة وبخاصة للطفلة الذين يعانون من اضطراب في فهم لغة كيف يمكن لأخصائي النطق واللغة حاجة للعمل مع معلم لتعظيم المصدرات والاعتماد النحوية الضرورية للوصول إلى محتوى الدرس؟ ما نوع الأنشطة أو الدعم الذي يمكن أن يسهل على طلبة صعوبات تعلم اللغة الوصول إلى المحتوى؟

إنتاج. يمكن إعطاء الطلبة خيارات متعددة للتعبير عما يعرفونه ويفهمونه. هل يقومون بالرسم أو إنتاج تقرير شفوي أو كتابي؟ إذا كان مكتوباً هل التقرير أحرر عطف اليد أم باستخدام جهاز الكمبيوتر؟ ما هو مستوى التعقيد المطلوب لمنتج (هل تتطلب المهمة معرفة أو فهم أو تطبيق أو تحليل أو تركيب و/أو تقييم؟)

محتص هذا القسم من الفصل استراتيجيات تسهيل تطوير المقدرات والأنماط النحوية بمرسطة بأسلوب لغة القراءة والكتابة واستيعاب وإنتاج محطط المحتوى وبسبة ليعر



غير محلي أو صريح ماكر كتوم (2) (واشياء عمل بطريقة متوالية) في طريق غير مستقيمة، غير مباشر، بل ويدور (3) سحرف عن طريق مباشر في محض في المقابل، فإن قاموس كولز كوبلر (Sinclair 2006) يوتر تعريفه لاستخدام للكلمات. فهو يعرف كلمة محادع على النحو التالي " (1) كلمة محادع صفة الاستحاض أو الخطط والأساليب غير الشريفة، غالب بطريقة معقدة ولكنها بصيرة - كية وباححة. مثل جملة "يجب أن تكون مروعاً قليلاً لسحج في غمض" أو وصفه بحص بأنه محادع، فإنك لا تحبه لأنك تعتقد أنه غير شريف ومرتفع في لقاء لا موز به عند بطريقة ملتوية. (2) غير مباشر كما في جملة "سلك طريقاً معسرة متدني بكر لمسة". عند استخدام القوميس لتقليدية، من المرحح فيقوم لطيفة بفتح حصر يستخدم فيها الكلمات بشكل غير صحيح أو شكن عامض (حتى أن المنحصر لا يكون لك من أن الطلبة قد فهموا المعنى خطأ أم لا، مثل جملة "كان محادعاً عن نرحه سم سم الكلمات في السياق ولكن تعلم الكلمات من السياقات المكتوبة أمر يسيراً سياقات المكتوبة تقتصر إلى التفهيم ولغة الحسد والبيئة المادية المشتركة التي تدعه سم كلمة في اسعة المنطوقة اقترح بيك ماكبور و كوكان & Beck, 2002 2002 Kucan, 2002 استر تيجيه لإختيار المبررات التي يجب تعليمها فقد فخرحو من يكر مرة بالكلمات ضمن مستويات، فكلمات لمستوى أو معروفة حد سرحة بي من ما تحتاج لتدريس. وكلمات المستوى اثاث هي كسات عبر ساعة وعاده ما يخصص سخدمها في مجال معين، مثل: لنظائر، شبه الجريرة، ولعصروف مفصلي وسم معها شكل أفص عند الحاجة إليها في سياقها. أما كلمات مستوى شتي فهي كسات شتية حد مستخدم في اللغة الكبار، وبالتالي فهي مهمة في ريادة لإبتاحه في قدرات النطقة النوية فهي تضيف بعداً لمفهوم أو فكره مفهومة من قبل ويمكن سدمس معها سدمس معددة، تظهر كلمات المستوى الثاني على الأرجح في سياقات متعددة وهي معيدة لموصف الحبرات أو صمى بيك ورملاؤه باستخدام التعريفات لهذه سطات بدلاً من تعريفات القاموس التقليدي عند تعليم المفردات

عد قراءة قصة الحمامة والثعلب ومالك الحرب " في الصف الخامس حثارت سخدم أن تسط الضوء على كلمات المستوى الثاني التالية ثعلب، محادع فرح شح حربين شحطن البحر، جناح) وهي قصة لثعلب سمر بحمامة سث معها في سخدم من شجرة عالية، وقد أوهمها لثعلب أنه يستطيع تسق الشجرة وكل من جهة سخدمه، حدامها ورسحت لحمامة لتهديد كل مرة لي أن من به طير سخدم



حريز فقال لعمامة عن سيد، حريزها ما حريزها، لثعلب والله، يد يد يد، و...  
 عن ر برقي له أحد فرجه، كل مرة ما حريزها مالك حريز، بأن لثعلب، لا يستطيع سوطي  
 لا سحارون عبيها ر لا ترصع لثعلبه فيما فعل ما حريزها به مالك الحريز ساهي  
 لثعلب عن حريزها بذلك ما حاد مالك الحريز ذهب لثعلب يحدث عنه فوجد من  
 ساضي لبحر فاحد بمدحه وسين له الصمصاء اني حياه الله بها، ومعه ر ساضي  
 حياء ر منه بح حياهه وبعد أن طعن مالك حريز لثعلب قال له ان فهم ان  
 ساضي وضع رأسك تحت جناحك ولكني لا اصدق أنك تستطيع وصفه بحد صد ان  
 فقال له مالك حريز، بل أستطيع فقال أربي كيف تستطيع ان كنت صديقاً فما ر وضع  
 مالك حريز ر منه تحت صدره حتى انقص عليه لثعلب و مسك به واكله وقال له من  
 أكله "نرى النصيحة لعيرك ولا تراها لنفسك"

إن فهم هذه الكلمات أمر مهم لطلاب لتطوير التماذج العقلية لقراءة ما من السطر  
 في القصة.

عمل تدريس الكلمات. يقوم المعلم بعرضها عليهم في مخطط (كما في الجدول 47،  
 ويطلب من الطلبة أن يحكموا على مستوى معرفتهم. ويمكن أيضاً أن يطلب من ص  
 تصنيف الكلمات ككلمات ذات صوت أحصر (د كانوا يفهمونها تماماً) وكلمات -  
 صوت صغر (د كانوا لا يفهمونها بشكل كامل أو لا يستطيعون استحد منها في كثير من  
 سياق) أو كلمات ذات صوت أحمر (إذا كان الطالب لا يوجد لديه أي معرفة بالكلمة  
 (Lubliner 2005) وإذا ما كانت الكلمة ذات صوت أحصر، يمكن لطلبة صغر - بعض  
 حد لتسريع وإذا ما كانت ذات صوت أحصر فعلى الطالب تطلق سرعته وتتحقق من  
 فهمه للكلمة وإذا ما كانت ذات صوت أحمر، فعلى الطالب التوقف وطرح التسديد ب ص  
 يقوم لطلبة صراءة لفظة فانهم يحنون عن الكلمات يقوم المعلم عند تدريس الكلمات  
 سعيه الخطوات التالية

- شرح معنى الكلمة
- توصيف سياق نكته ودورها في القصة
- جمع الألفاظ يكررو، الكلمة حتى يمكنوا من تطوير تمثيل صوتي لها
- أعضاء آمنة في سياقات حري غير نصية
- طلب من لاصمال أعضاء أمثلة من عند هم
- جمع الألفاظ يطور، كلمة مرة أخرى لتعزز تمثيلها الصوتي

## الحكم على معرفة المصردات

الجدول 7.4

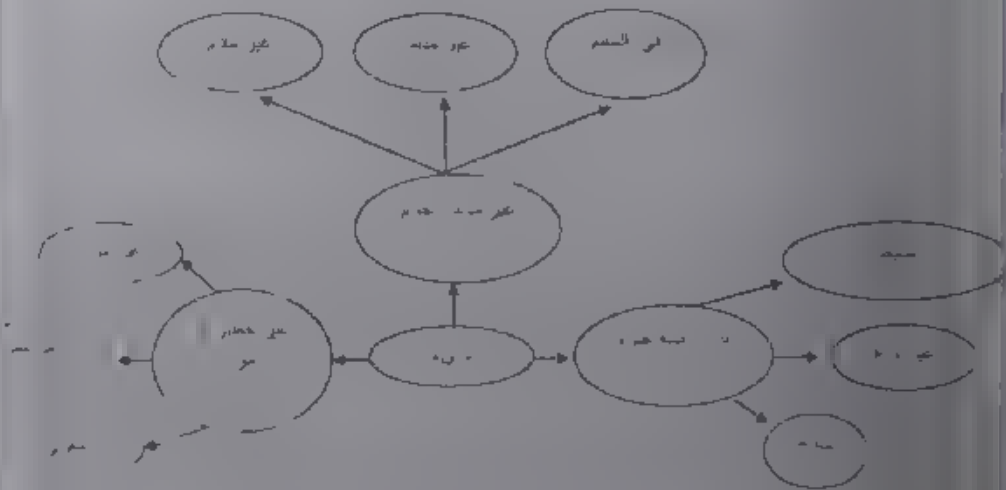
الكلمة	يعرفها جيداً يمكن أن يستخدمها	يعرفها ولكن ليس بشكل جيد يمكن ربطها بموقف معين	قد رأى أو سمع الكنمة لا يعرف الكلمة اند لا يسمع بها بدا
فهد			
رجاء			
فرح			
من			
بيت الحرب			
ساحل البحر			
ممر			

يسر بعض الكتب مفيدة بشكل خاص لتعلم المصردات وللدروسة يستخدم الموصفين في كتاب (The Weighty Word Book (Levitt Burger, & Guralnick, 2000) مجموعة بعض قصيرة من الألف إلى الياء لمساعدة الطلبة على تذكر تعاريف الكلمات لصعبه نظماً من خلال استخدام النورية وأساليب التذكر فقد يستخدم المعلم كلمة صبر كمثل من حرف ص. حيث يعرض قصة عن الحمل الذي يعد في لواقع من كثر حيوانات صر وبحملاً للجوع والعطش عند ما يسير في لصخرة ورمائها الحارقة وبذلك عينا عندما تعرض للجوع ولتعب والعطش أن سطر إلى صورة الحمل فيذكر كلمة «صبر»

• يعلمين الحيددين للمفردات يعرفون معاني متعددة بكلمات فاعرفه دلالة صفة تريد من طلاقة لقراء إصافه إلى استيعابهم (Wolf, Miller, & Donnelly) 2000 للكلمات الأكثر شيوعاً، حتى المستخدمة في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة لدرجة معان متعددة، في الوضع المثالي، ينبغي على المربين تقديم معاني المتعددة حسب استخدامها في سياق كلما كان ذلك ممكناً (Nelson & Marchand-Martella) 2005. فمثلاً يمكن أن يكون لكلمة بريء، ثلاثة معان على الأقل ولكل منها كلمات مرادة في شكل 37. في القصة، ستدني متهم بسرقة روح من الاحدية ووحيد مدسأ ورس منسك البعبيرة الخصرء، وهو معسكر لإحتجاز لأحداث في غرب تكساس سنابلي صفتاً متداخلة، في حين أن العديد من الأولاد الآخرين لديهم تاريخ من لتورط في

متعدد وتهديد لأولاد الأحرار يحاول سنابلي لتأقلم ليكون مسؤولاً عن  
يمكن استخدام المعاني المتعددة لكلمة "بري" فيما يتعلق بهذه المعنى بل  
المعنى محدد فمثلاً

- ليس مرتبط بحربه عرف والذي سنابلي به كان بريث من سرقة الحد.
- ليس لديه حيرة أو سادح سنابلي كان حقيقته حتى طليبا فقد كان بريث حد لا هو
- مع الأولاد المتبردين
- سر خطر أو موديا يعتقد سنابلي أن بعليقه كان بريثا ولكنه حين دبرو عاصبا حد.



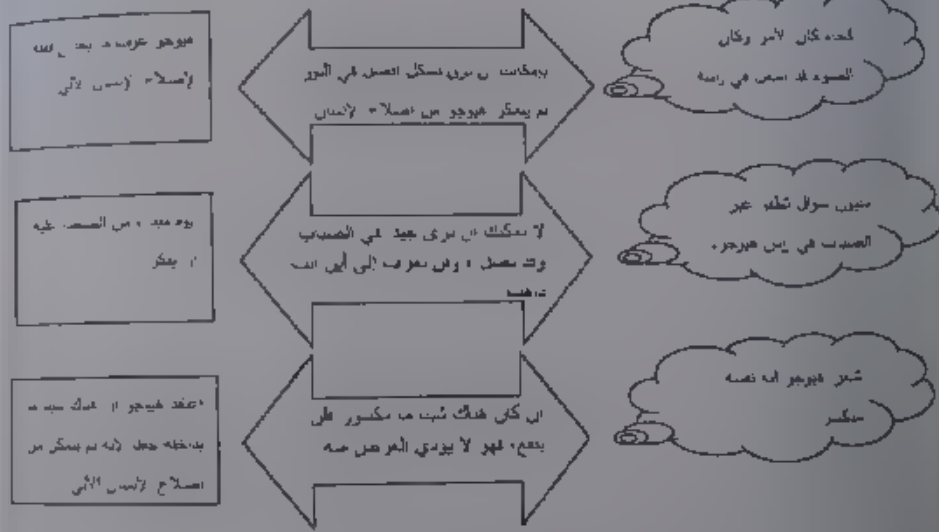
### الشكل 3.7 المعاني المتعددة لكلمة "بري"

- تُطلب من الطلبة معالجة معنى كلمة بري، بحمل محدد استخدمت هذه الكلمة •
- منهم تحكيم ما كانت الكلمة قد استخدمت، كما فحسبت هي الحمل •
- بحرف المرشد لاجتماعي • ما كان بريثا لأنه كان في المدرسة بعد ما سرق الحد •
- معنى محصودا
- عندما بحرف دبرو سرقة الحداء ثعب أنه كان بريثا (معنى لغز محصودا)
- بعبه سادسي آخر • دبرو كان فعلا بريثا (معنى محصودا)
- بحرف سمعه كيف يقترن في • بحجم كان فانه لا لانه كان بريثا حد •
- محصودا

سلسلة الكتب الأدبية اللغة المحارية بكثرة الاختصارات. فمثلاً لا نجد  
 في بعض النسخ ما بين السطور بحدوث الخصية كلاً لا يصر ولا يصر من حين  
 ما وهي بيت القصيد. تستخدم لغة مجازية في جميع مجالات في ...  
 سلسلة يتحدث المرء عن موج من مهاجرين في ...  
 مصر فخرج روبرت (Zweirs 2010) استر يعبه من نفس هذا ...  
 من أن يكون موج من مهاجرين تسمى ر هذا ...  
 مصر جرى يمكن للمرء أن يوضح ما الذي يعادل الكتاب ...  
 له سنة بين الموجة والمجموعة الكسرة من المهاجرين ...  
 به وحدة وهذا يشبه مجموعة من الناس تأتي في فترة ...  
 ... لا استراتيجيات كشف لغتنا المحارية مقلد من كتاب ...  
 'Cabr

مع سلسلة ليموني سنيكيت Lemony Snicket أحداث مؤسفة كادت ...  
 ... في ذلك كلمات بعبان متعددة ولغة محارية تتبع سلسلة ...  
 ... وكنوس وسني بعد قتل والديهم في ...  
 ... (Snicket 2006) فيوليت تقابل ...  
 ... على الشاطئ بعد عاصفة عبيبة كانت ...  
 ... قدمه المتورمة. كما ادعى أن من ...  
 ... التي اعتمدت أن أن شماء لظن فعالية ...  
 ... أن تشفي قدم متورمة". يسأل ...  
 ... لكن أن كان سني قد أحمر ...  
 ... التي لا تكون في مصلحة سني ...  
 ... وبعد ذلك يحصد الواع لا ...  
 ... سني سني سني سني ...  
 ... Lemony Snicket "أحداث مؤسفة ...  
 ... في ذلك كلمات بعبان متعددة ...  
 ... وكنوس وسني بعد قتل والديهم ...  
 ... (Snicket, 2006) فيوليت تقابل ...  
 ... على الشاطئ بعد عاصفة عبيبة ...  
 ... قدمه المتورمة. كما ادعى أن من ...  
 ... التي اعتمدت أن أن شماء ...

تسمى قدماً متورمة<sup>١</sup>، يطلب اسماعيل من الأصناف سرد قصتهم كاملة. يكتب سنيكيت "ولكن إن كان سني قد أخبر اسماعيل القصة كاملة فعيهم أن يسردوا الآخر. ليس في غير مصلحة سني، أي الأشياء التي فعلها سني ربما كانت عادية." سمي يسرد عملاً تسلط لضوء على مساوئهم.



#### الشكل 4.7 فهم اللغة المحازية

بدأ سنيكيت الفصل الثالث بالإعلان عن أن هناك كلمات كثيرة مربكة في بحث لاني. يمكن أن تعني شيئان مختلفان تماماً يبدأ بالأمثلة المعروفة مثلاً كلمة دب bear يمكن أن تعني ذلك الحيوان القوي من الثدييات الذي يوجد في الغابات كما هي الحملة بحرك الدب بهدوء نحو مرشد المخيم، الذي كان مشغولاً جداً في وضع أحمر شمامه للفت الانتباه ولكنها يمكن أن تعني أيضاً "قدرة شخص على التحمل، كما في الجملة "حسرت مرشد المخيم أكثر بكثير مما أستطيع تحمله" أو كلمة yarn التي يمكن أن تعني حبس صوف بألوان حذابة كما في جملة "سترته مصنوعة من الصوف الملون الحذاب" أو لتعني قصة طويلة غير مترابطة كما في الجملة "قصته حول كيمية فقدته لسترته جعلتني على وشك أن أعط في اليوم يعود بعد ذلك للقصة. الأبطال يتبعون «فريدا» المرأة التي عثر عليهم. عثر المياه الصحلة إلى الحريرة سينيكييت بعلق. «هم يتعرضون لتعريض كلمة «ودي» والتي يمكن أن تصف شخصاً ودوداً أو إلى شراب حلو، وكلمة تشبوا المرید عن كلمة كلما أصبحوا أكثر أرتأى تجاه الثابتة ربما نكون مهتما ببعض شراب حلو الهند قلب

رسمًا بسيرة صوت ودودة.

من غير الممكن تعليم الأطفال كل كلمة يحتاجون لمعرفةا وفي الحقيقة- لا يحتاج الأطفال إلى تعليمهم كل كلمة بشكل مباشر. فمن بين 10000 كلمة غير معروفة يوجهها طالب أمريكي في الصف الخامس هناك 4000 كلمة سوف يتم اشتقاقها من كلمات أكثر شيوعاً بين الصفين الأول والخامس، الأساسيين، فإن الزيادة في عدد الكلمات المشتقة تتفق بزيادة في كلمات بما يتجاوز ثلاثة أضعاف (Anglin 1993). يمكن أن يكون تعليم الصرف طريقة لتعزيز تطور مفردات الأطفال. يمكن تقسيم تعليم الصرف إلى ثلاثة فئات (Ebbers, 2004).

دراسة السوابق: الوحدات الصرفية التي تصاف إلى بداية الكلمات مثل ال لتعريف حروف المصارعة، س المستقبل، لا الدافئة (منتهي-لامتأهي لام الحرف). وهكذا

دراسة لواحق: الوحدات الصرفية التي تصاف في نهاية الكلمة مثل لواحق العدد (جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم)، لواحق الجنس (باء التأنيث)، لواحق الصغار صغير المتكلم المفرد والجمع، والمخاطب، والتأنيث، واو الجماعة، بون النسوة، بون التوكيد. وهكذا.

دراسة كلمة لجذر مثلاً، الفعل الثلاثي المحرد

يمكن أن يبدأ تدريس السوابق والواحق الشائعة في منتصف مرحلة المدرسة الابتدائية. تبدأ دراسة جذور الكلمات في مرحلة المدرسة المتوسطة بوصف لتعليم وظيفة الوحدة الصرفية وكيف يؤثر على أقسام الكلام. فعلى سبيل مثال، اللاحقة «ي» تغير كلمة إلى صفة (السببة)، كما في عرب-عربي، يمن، يمني. يتم توصيف معاني الوحدة الصرفية وتقديم أمثلة عليها. فمثلاً تدل الياء كسابقة على الفعل المصارع للتأنيث لمذكر (أنظر جدول 57). تقدم قراءة سلسلة عاري بوتر فرصاً عديدة لتعليم الكلمات ذات جذور اللاتينية (Nielsen & Nielsen, 2006).

معاني و... مع الأمثلة

واو القسم	واو المعية	المتصف
وله	سرت ولعبة	سرة

تطوير نسي نحوية معقدة. يمكن تعريف لأعمال نمط النصوص الأدبية من حيث  
فحص ما لو أنه ذات تنظيم متكرر أو غير متكرر. استمع إلى نمط اللعبة في قصة ركورس  
(الملاح، 1957: The Three Billy Goats Gruff (Asbjornsen & Moe

دات مرة، كان هناك ثلاث ماعز ركورس والذين كان عليهم تسلق حاجب جبل معصوم من  
العداء وكذا يسمى «الحيوف» ولكن في طريقهم إلى الأعلى حسر على لنهر كان عليه  
حشاره وكان هناك حمار صمغ شح بعش تحت الحمار له عسان كبرت من بعده حش  
وعف بطول النوكرك وكان أول عابري الحسر صغر الماعز الثلاثة «رحله، مصد» حه  
مصده، رال الحسر

أو من ملابن القفط (Gag, 1928).

دات مرة، كان هناك رجل عجوز جداً و امرأة عجوز جداً كانا يعيشان في بيت  
جميل نظيف والذي تحيط به الورود من كل جانب باستثناء الباب والكتبة  
يكونا سعيدين لأنهم كانا يشعرا أن معركة شديدة

تتضمن بدايات هاتين القصتين جميل موصولة (تيد نادين و ليد)، ورواية كنية  
(لأنه لكن باستثناء)، وحمس معكوسة البنية (ويك طريقهم لحاجب الحسر كان  
حسر على لنهر عليه قطعه) ومفردات وصفية (عسان كبرت من بعده الحسر  
طويل كالنوكرك هناك عدد من الكتب التي سلطت الضوء على الرواية (هذا  
مراجع لتطوير هذه الرواية في الملحق 1,7).

كمثال فقط أن و 6000 حرد حكاية الرواية (Walton 2007) وهي قصة ودية  
وحردانه ال 6000 التي روت المدقة. ذهبوا إلى قمة باطحة السحاب

في انظمة استطيع أن أرى المدينة بكاملها، ولكن الحردان واحبب صغوة في روي  
عمر الثنائيك حتى قام بعض الناس المحترمين جداً بمساعدتها على خروج  
من انظمة شاهدها اسفراضا. ربما تسرعه والمحميا بالعر. كان ذلك ممعا  
رغم أناسك في الحال الوحيديين فقط في العرض. وبعد كل هذا الاستعراض  
كانا حائعين تناولنا لعداء في مطعم ممتاز أكلنا منا أردنا لأننا حدينا بسب  
نأنصب.

كان الوند وصحا بالسنة لحضرة أن الناس كانوا يصرخون ويركضون بعيداً أمراً  
أن يخرج من المدينة ويقرر أن بإمكانه أن يمان بذهب لميت أو أن يرو مدينتكم



في هذه المواقف، كلمات ربط هذه (واشياء) تحمل انظرية المرتبطة بها. أمر  
 من هذه الدراسات الاجتماعية والدراسات والعلوم ومع ذلك، بدلاً من  
 ربطها، ولا في سياق حركات شخصية معروفة وبعد ذلك يتم تدريسها في  
 المدارس وحرراً تدريسها في سياقات الدراسات الاجتماعية والعلوم ومن المرجح  
 يمكن حلها من فهم الروابط عندما نعود إلى سياقات معروفة فيما يلي أمثلة على  
 بعض الصعوبات في كل من السياقات الثلاثة

#### • نصيب

بعد أن مضى في أن يدع للمدرسة النصيب لأنه لم ينجح في سعة التحليلية

توكل في 10 داسر. لأشريت ذلك المرض المدرج الجديد

توكل في ذهب إلى الأفلام إلا إذا نصفت عرفتني وسوف أذهب إلى الأفلام لا أرا ثم تطف  
 ترفتي

توكل في نومه لمأكولات نخبية، بالرغم من أنه حسن الطعام المتصل لي

#### • نسر (جمل معتمدة على كتاب الحمر (Sachar, 2000))

حمر يرو حمر مسائي لأن ستاني كان يدرسه القراء

• واحد ستاني شيئاً ما دافعية، سيأخذ هذا اليوم حمر

من واحد ستاني يوم حارة إلا إذا عثر على شيء يريد من قبل

من ستاني أنه حد مدور عباد الشمس بالرغم من أنه لم يصر

#### • هنري تصوري

• شاع لأن درجة لحراره كانت أكثر من 32 - درجة فهرنهايت

• حمر لم يطير، فهو معدن

• حمر لمكتات لنس على الطاولة ما لم تكن حسية

• حمر لم يحرور يعمون بعد بالرغم من أنهم لا يتماصون كثير

• حمر لم يستوعبوا المصوص المكتوبة، يحب عليهم أن يفهموا السر السخوية  
 • حمر لم يستخدموا المؤلفون وأن يتمكنوا من استخدامهم كما هو الحال في الولايات



لما لديهم فجأة ويصبح لقطع معرضاً لخطر الموت يصرر قوى سبه من  
جربين وشجعهم تسلق الحمل وهم يأملون أن يحسبوا لنسب مدى يعيش هناك ليعرفوا  
مدى حري غير أن شبيبة المراه الحكيمة الوحيدة التي تعرف الطريق تصنع على  
وإحدى مرقة رول لمحموعة. لكي يعطيهم جارية سحرية يمكن فرءها فقط ر كـ  
ر يفتك بها بدأ رواي بشكل هشا ومتدمر قللاً وبكته تحسن بصيرار وخاصة  
سبب درك لسور الذي يقوم به في الحملة

تار يصنع الجملة التالية في نهاية الكتاب تصف أفكار رواي وهو يعود لمرقه  
مد سرعي ليعلق عيبيه، وهو يحشى فعاً أن هذا كان حلم وكان ما رل على فمه لتحيل  
مع سر و شج و لرمع واليأس

بجاء التحويل. قام الطلبة ولعلم بتحليل الجملة وناقشوا طرق تعبير بكتابات في  
خانة تظهر الحدود 7 7 الكلمات التي سبط للمعلم لصوء عليها ومخوى بماش  
مد لنشأ عطي الطلبة النمط التالي كمودح لاساعه

فر \_\_\_\_\_ (فعل شئ ما)

فجأة \_\_\_\_\_ (شعر)

و \_\_\_\_\_ (تحسن مكان)

مع \_\_\_\_\_ (بما صر الحياة الماسيه)

ال \_\_\_\_\_ (كيف شعر، ردة فعل)

سخدم هذه العملية. أعاد أحد الطلبة كتبة المظفة رواي نحو عسه شدة فجاء  
ففي ر كل ذلك كان وهما وأنه لا زال ينتظر على قمة لحمل مع لسر. لرد الحمد  
كله لن يرى أمه. أناد أو نجم مرة أخرى.

بجاء لاطفال ذوي اضطرابات اللغة والظله من ثقافت لا تستخدم نمط انو صل  
ن سياق صعوبة في استيعاب التراكيب النحوية المعقدة المستخدمة في تبصوص  
صمة ست لنعوت أن تعليم أجراء من الكلام أو أنماط الحمية خارج البحر لا يفر  
نحوي لنعوي تساعد القراءة والكتابة المعجزة اطللة في استيعاب الانماط النحوية في  
سبب من خلال فهم المعنى وغرض المؤلف أو مبرره لاستخدام أنماط معدة بتحويل  
نوع لرب إلى كتاباتهم الخاصة. يريد لطلبة من استيعابهم وقدرهم على حمل هذه  
نوع خاصة بهم

## مثال القراءة و لكتابه المستعجلة

## الجدول 7.7

مناقشة	نص من بلاد رن
ما هي الاحراء ت بصعقة نبي يمكث الصيام في شهر رن لست متأكد ان هذا غير حقيقي؟	شهر ابرعي لا علاق عليه فجاء حشي ان رن كان حيا
ما هي الكلمات الأخرى لكلمة حاشية مدعور مرعب رن مروع، قلق مضطرب	
كيف يمكنك ان تقول ان هذا كان غير صحيح؟ ما كان حيا ما لكلمات مختلفة التي يمكن استخدامها؟	
في أي مكان آخر يمكنه ان يكون؟ — مكان محتمل مسرح مختلف أو الفكرة نفسها	وكان لا يزال على قمة الجبل
ما لذي يمكن ان يكون معه وهو لا يجده و ساء حش ما هي الكلمات الأخرى شاعر لرعب والير	الثلج مع سار حشيه صعبه؟ الرعب و الياس
تكون الجملة المكتوبة في النصوص أحياناً معقدة نحويًا وتتضمن حملًا غير سامية وصي حار ومحرور وعبارة الفاعل المتقدمة التي يمكن أن تكون بترتيب غير مألوف وفدسية الطلية في مثل هذه الحمل. نأمل لجملة البانية.	
حفاً، من طرف صوته عندما تكلم لاحقاً، كان هاري متأكدًا تمامًا أن سيد ويرس اعتقد أن دادي كان محبوباً تمامًا كما اعتقد ديرسلي أنه كان كذلك باستثناء أن سيد ويرس شعر بالتعاطف بدلاً من الخوف.	
افترح فلود و لاب وفيشر (Food Lapp and Fisher 2002) استراتيجيه نحيه للحمل المعقدة التي يحدد الطسة فيها الافكار المختلفة في لجمه تليها اعاده صناعه النص بكلماتهم الخاصة بين الجدول 8 7 كيف يمكن تحليل هذه الجملة ويحدد الافكار التي تتضمنها.	

## تحليل لحمل

جدول 7.3

مفعول به / واصف (لدي عندما حيث كيف)	فعل (يكون، يفعل)	مستند (من، ماذا)
سيره؟ قلته	يتكلم	فكرة 1 السيد ويرلي
مناكب خصوص ما يعتقد السيد ويرلي	كان	فكرة 2 هاري
دودلي كانت محتوة	اعتقد	فكرة 3 السيد ويرلي
السيد ويرلي محزون	اعتقد	فكرة 4 دورسير
بالعاطف مع دودلي	يشعر	فكرة 5 السيد ويرلي
حانمان من السيد ويرلي	كانا	فكرة 6 دورسليز

## تطوير المخططات العامة Developing Macrostructure Schemas

تطوير المعرفة بمحتوى الحصة. تتضمن المعرفة المفاهيمية التي يقوم عليها النص القصصي الوعي بالتسلسل الزمني للأحداث والسبب والنتيجة أو تسلسل رد الفعل أولاً سبباً مادياً ولاحقاً السببية النفسية) والتخطيط واستيعاب مفهوم متجانس أو لحدع كيريشم لأطفال استيعاب السرد القصصي ونتاجه، يجب عليهم أن يسمعو قصص متنوعة محكمة البناء. لا يستمتع الأطفال الذين لديهم قدرات سرد قصص محدودة الاستماع إلى القصص المعقدة أو قراءتها يجب تزويدهم لأصول كتب يعكس فهمها صحتهم في الاستماع للقصص أو قراءتها. ويمكن توفير الكتب بأسس بعد تقييم نرات لأطفال القصصية (باستخدام الإرشادات التي وردت سابقاً في هذا الفصل)

كما ظهرت الأبحاث الدور المحوري الذي تلعبه حيرة بعامل لأطفال مع كتب في حاجهم لاحقاً في المدرسة (Clark, 1976 Durkin, 1966, Wells, 1986) ومثلاً. وتو (Weis 1986) أن كمية لقراءة التي استمع لها الأصغر في مرحلة ما قبل المدرسة ثم تميز لغة الأكثر ارتباطاً بنجاح الأطفال أكاديمياً في الصف الخامس الأساسي عبر أنواع الكتب المختارة و لنقاش حولها تبعاً لاكتساب لأطفال لمهارات اللغة والوعي حسب (van Kleeck & Vander Woude 2003)

يمكن تسهيل السرد القصصي من خلال جلسة علاج اللعبة وفي أنشطة التبرع في  
المصنوع ويمكن تطوير مدهج قصص اللعبة لتدور حول الانتاج القصصى والا  
ويمكن اختيار القصص لدعم المواضيع الأكاديمية الأخرى ويمكن لبرء أن يبدأ التبرع  
بناء على مستوى السرد القصصى الخاص للطالب أما إن كان المرء يعمل مع طلس سمر  
فى مرحلة ما من المدرسة أو طاب لديه حجر لفة واضح ولا يفتح سلسلة من الحمر حول  
موضوع محدد فيمكنه أن يبدأ بقيام الطالب بوصف الأنشطة فى صورته على كتاب  
بعد ذلك يعرفهم بالمصنف المتنبه بطبيعة القصة والطلب إنهم أن يروا كد  
الفصه وكيف انتهت ويتم تعريف الاتصال بمكره أن يكتب تعرض سلسله من الأنشطة  
حول شخصية وأن المرء يبدأ من بداية الكتاب ويهى عند نهايه وفي هذه المرحلة لا  
يحتاج الإنسان إلى كتب ذات حكمة معقدة بل يحتاج بدلا من ذلك إلى كتب تتضمن  
تسلسلا رعبا سيطا ومن الكتب التي تدرج ضمن هذه الفئة "دودة لمر الحافه حد  
The Very Hungry Caterpillar (Carle, 1969) وهي قصه تدور حول دوده انبر التي  
تاكل في طريقها انواعا مختلفه من الأطعمة، وقصه "اليوم المثلج" The Snowy Day  
(Keats 1962) حول أنشطة يمر في الثلج، وقصه "تشارلى يحتاج عشاء" Charlie  
needs a Cloak (dePaola 1974) حول سلسلة أحداث تشارك في صنع عشاء صوفه  
لشارلى يمكن للاطفال لتسهيل ربط سلسله من الأنشطة المتناوبه أن يشاركو في  
أنشطة مشابهة تلك التي في القصة فعلى سبيل المثال، يمكن للاتصال بعدة طرق  
دوده القرح الحافه حد أن يدوقوا الأطعمة التي أكلتها دوده المر لتطوير خبرات  
في قصة اليوم المثلج، أخذت احصائية معالجه صق ولعه هي انوكير All around  
صديق الحليد لديها إلى الحبل فى عطلة نهايه الاسوع المثلج، والتلج لبعض الايام  
يوم الاثنين من عمر دجال تلج ورمي كرات الثلج وفي مثال آخر كان الاستدلال  
وحدة حول مدينة نيو مكسيكو New Mexico المذكور بعد أن مرء اما مرء  
تحتاج عشاء" جاء السائحون إلى لرفه الصف وأحضروا صوفها وسوا ليلام  
مرله بعد ذلك صموا قليلا من حيوط لنول وسموها للاتصال بفتح  
تلاؤضحه يمكن أن لا يفتصر شحيح الاطفال على غاده سرد القصص  
بل على ربطها بمرهم الحافه وسيؤدي هذا النوع من القصص إلى سرد قصصه  
الافضل

وما أن تصبح الاستدلال قادرين على التعامل مع تسلسل الأفعال من ثمرة وحتى النهاية  
حتى يحين وقت يعرفهم بتسلسل السبب والنتيجة والذي يرفى بالمختصر إلى تسلسل

في قصص التسلسل الزمني لا يكون الترتيب الدقيق أمر ضرورياً على الدوام. برسيل مثال، هي قصة «اليوم الثلج» ليس من المهم ما كان ينترقد عمل كروثلج دروبه في في الثلج. ومع ذلك، يجب أن تتضمن قصص سبب وسبب (تسلسل من مجموعة من تسلسل الأحداث ففي سبيل مثال هي قصة حولة، بواحدة مصوراً، Round Robin (Kent, 1982) يأكل أبو الحناء وبأكل حتى يصبح بديلاً. عندما يبرصغير أبي الحناء إلى الجنوب في فصل الشتاء، كان على هذا العصفور لتفسر كان سيد حد، ليظير وحيث أنه كان يقفز على طول الأرض المعطاء بالثلج فقد كاد

سعد حكيات بوركوي التي تفسر أصول حو نب لطيفة أو خصائص حيوانات معينة في طور فهم السبب والنتيجة لأنها توجد روايات وصحة بين لأفعال وردود لأفعال في سبيل المثال، هي قصة «لماذا يطن العفوص في آذان الناس» Why Mosquitoes Buzz in People's Ears (Aardema 1969). أرعتجت بعوضة سخية ناصية في روصب المحلية لاصقاً على أذنيها حتى لا تسمع. بعوضه تحدث ثعبان غير ساءر سخية التي لم تسمعه بسبب اللاصق. اعتقد الثعبان أن لسخية عاصبة منه وركض ر جحر ريب. ركضت الأرانج خارج الجحر لأنها طلت أن الثعبان جاء ليأكلها. رأت عور لارت تركض فأصدرت صوت إندار لاعتقادها بوجود خطر ما. وما أن سمعت صوت الإندار حتى قمزت بسرعة عبر الأشجار وقع فرد على عش بومة، مما أدى لروحة واحد من فراحها. وفي قصة "لماذا تعيش الشمس والقمر في السماء" Why the Sun and the Moon Live in the Sky (Dayre, 1966) رمض الماء أن برور شمس سمر لأن بينهما صغير ردت الشمس ببناء بيت كبير. جاء ماء لبرواره. تعمق الماء اعمر سمر مما دفع الشمس والقمر للتسلق إلى سطح مبرلتهما وقد أدى ذلك في نهايه الأمر لبرور إلى السماء والآن، بالإضافة إلى الطلب من الطلبة ربط الأشياء الثلاثة حسب تسلسل حدوثها في القصة. فقد وجهت لهم أسئلة تركز على السببية لمادية و حسب امشاهد لماذا تم طرح أسئلة مثل "لماذا لم يستطع أبو الحناء أن يصير" "لماذا لم يأت من الجحر؟" أو "لماذا نبت الشمس بيت أكبر؟"

حسب تصوير بناء الحدث المختصر والكامل فهما للسببية النصية أو فهما لدوافع كسلك يجب أن يصبح الطلبة على وعي بأن لدى الشخصيات مشاعر تثير لسبوت أو أن مشاعر يمكن تحويرها من خلال الأحداث. يستطيع الاطمال في عمر الروضة التعرف على لوفات التي تثير مشاعر سعيدة أو محنونة أو حربية أو مرعبة وتقديم أمثلة عبي



(Harter 1982) يمكن استخدام القصص التي تسمى المساعر أو تناقشها بوصف مثل "المساعر" (Feelings (Aiki 1984)، "أشعر أنني سعيداً" (Feel Silly (Curtis, 1998) وما أدي يجعلك عاصياً" (What are YOU So Grumpy About" (Lichtenheld 2003) أو تلك التي تذكر مواقف تثير المشاعر كما هو الحال في عدد كبير من قصص سلاحف هراكلين وقصص دبة بيرنستين للأطفال الصغار في هذه الأنشطة ويمكن أن تكون قصصه مثل هراكلين في الظلام (Franklin in the Dark (Bourgeois 1986) مع الأطفال الصغار لمناقشة احساس الخوف. فـر تكلين سلحفاة صغيرة لا تريد أن تكون في درعها لأنها خائفة من الظلام. تقوم بزيده عدد من الحيوانات الأخرى التي تعرف خوفها بما هي ذلك البطة التي ترتدي أحذية مائية لأنها خائفة من المياه العذبة وثير يرتدي مظلة لأنه خائف من الارتفاعات في قصة هتي وهارييت (Hetty and Harriet (Oakley 1981)، وحادث انطلقتا لرؤية العالم. وقد تعرضا في طريق معامراتهما لـ 33 موقفا عاطفياً مختلفاً.

بالنسبة لطلبة المدرسة الابتدائية والمتوسطة، فإن كتب «صرخة الرعب» (Goosebumps لـ كتاب ستاين

مفيد جداً لتسهيل فهم الانفعالات الشخصية. تستخدم ستاين المبررات لضربها وبصفتها والأفعال يكثر لوصف سلوكيات الشخصيات وأفكارهم لاحظ بعض الأمثلة لتأية من كتاب دم الوحش (Stein 1992).

«شكراً» قال إيفان وهو غير متيقن

«مرحبا» قالت أدي بحياء ملوحة للرجل.

«مسكين إيمان» قال أدي وهي بين المناكفة والمتعاطفة.

«كنت في شجار» سألت وهي تخوض عينيها وتظهر إليه سكا.

لم يصف كتاب «البحور» (Holes (Sachar, 2000 الانفعالات بكميات ولكن التحارب التي مر بها ستالي والأولاد الآخرين بمعيم البحيرة الحصراء لاحقاً. وتأهيل الأحداث Camp Green Lake هي سكن في بحيرة جافة يتكسب، وفرت فرصاً لمناقشة سلسلة من الانفعالات. فقد تم اتهام ستالي التي تعيش تحت لمة عائلة قديمة عبر حق بسرقة روح من الأحذية. تقصّي ستالي والأولاد في معيم البحيرة حضراء أيامهم في حفر انتقوب تحت لشمس. وهم يحاولون تجنب الأفاعي الحرسية ولستالي

تتطلب القراءة الجيدة، ويتعاملون مع المراقب الذي يبحث عن شيء ما في الجحور وقد تطورت  
المسألة والاسماء بين الأولاد بالتدريب. قدم عرض فيلم "الجحور" بعد قراءة الكتب  
التي كتبها بشارب بصرية لمساعدتهم على مناقشة الانفعالات التي يمر بها الأولاد وسببها  
بأنه كثير من الصصة هم لديهم اضطرابات في اللغة ولتعم صغوبه في فهم معنى  
المواضع التي تمثلها تعابير الوجه والإشارات وبسرة الصوت تقدم مجموعة لأقر من  
الدرجة «قراءة العقل» (Mind Reading) (Baron-Cohen, 2007) دعما ممبرا لاكتشاف  
المربط وتغطي هذه لأفراص 412 انفعالا ومجموعة واسعة من الكلمات لعاطفة  
المرسمة بكل انفعال (33 كلمة للحرث مثل، وحيد، منع، مفرع، مصطبر، مكتف  
معرض، مدمر، يائس). أظهرت أشرطة فيديو أشخاص من أعمار مختلفة يرون هذه  
الانفعالات ومقاطع مسموعة تظهر الأنماط التنميمة المرتبطة بكثير من هذه الانفعالات

يسمى يركز الطلبة نتيابهم على انفعالات لشخصيات فيهم يصبحون بص  
شخصين للنصوص العامة وسمات الشخصية وليريد من تطور للنصوص وتوعي سمات  
الشخصية. يمكن عرض سلسلة من كتب بأشخصية أو لفكرة بصها سوف يستمتع  
الانفعال الصغار بالكتب حول الحيول والدشاب وبعد أن تصح هذه القصص متوقعة  
الانفعال يمكنهم قراءة مثل هذه الكتب، التي تحوت فيها المرسمة إلى دنة والتي تكون  
بها السيدة البوطه دنة ويمكن تشجيع الأطفال على لتنبؤ ما سيحدث عندما يرون  
أحد على باب المربية، أو عندما يصعد لحصان لصغير إلى شاحنة السيدة الموصة  
سبع لطلبة لأكثر سنا بالقصص التي تدور حول المرافقة أم المرقون فيستمعون  
لخص مصاصي الدماء مثل سلسلة ستيفاني ماير "الشفق" (Meyer 2005).

إن السلسل الرمزي والسببية المادية والسببية النفسية في المراحل المبكرة يتم توصيها  
شكل أكبر في مرحلة المشهد الكامل. إن دور التخطيط في تحقيق هدف الشخصية  
سبع مهمة في هذه المرحلة. يفهم الأطفال أن الانفعالات لتأوية مثل لجعل ولدي  
الأخرج والمخرج. وتعتمد هذه الانفعالات على الأداء الإدراكي العالي وتوعي باستقوات  
التمهية (Lewis & Michalson, 1983) ويمكن قراءة الكتب التي تصف الموقف  
في شير هذه المساعر ومناقشتها. يجب أن يقود فهم الانفعالات إلى فهم فصل لفاصل  
الشخصيات ومحوالاتها أو حططها للتعامل مع مساكنها وفعالاتها. بتطلب مفهم  
فهم فهم الشخصية النفسية والتخطيط للشخصيات. سيتم تقديم وصف لبعض  
منه نظر هذه القصص ناليا. ويمكن استخدام جداول لانفعال الداني نوحية تركيز  
سعة على ففعالات الشخصيات والوقت الذي يظهر فيه لانفعال ولناد يظهر بطهر

الحدث 97 خريطة للقصة "الولد الذي عاش مع السمكات" (Seas (Martin 1993.

في قصة "بطة المزارع" (Farmer Duck (Waddel, 1995) بوجه ضده سمكة في مالكة يكون كسولا ولا يمس شيئاً يعمل وببعض تكون سمكة في الخارج مفرق. وتكون الملابس وتجمع البيض. لا يقوم المزارع بضع أي شيء حيث يصرف. في العمر 5، وفي يوم من الأيام، تصبح البطة مرهقة لدرجة دفعها لحيوانات أخرى. خطة لطرد المزارع. فقد طاردوه بعيداً، وتولت لحيوانات أخرى مرهقة في قصة عبر البلاد. (Cross-Country Cat (Calhoun 1979) تم سبيل قصص أخرى عن مالكه لستويه ولكي يلحق بمالكه، انطلق على رحلاتين وكان عليه شريك في عدة يواحدها على طول الطريق وفي قصة "في مأكول" (The Gant of (de Paola 1981) يطارد عملاق في والذي هو كسول في قصة "حريس البطة" (Grace (Hoffman, 1991) أتفق على أن تكون حريس هي بيتر بان في مسرحية. من أن زملاؤها أحبروها أنها لا تستطيع أن تكون بيتر بان لأنها بنت ولا يجب أن تدرست، وفي المحاولات لم يكن هناك شك بأن عليها أن تكون بيتر بان.

### الحدث 9.7 خريطة الحالات الداخلية - الولد الذي عاش مع السمكات

الشخصيات	معي	تصور
والدان	يكشف أن والدها لم يكن في السجن	حسن بوس قبوط
والدان	عندما يعلم أن هناك ولد يعيش مع السمكات	متهم
والدان	عندما سمع القصص	حزن

والد	عندما يعود الولد للميش مع الشئ	حزن و كان حزيناً	لا يستطيع فهمه
وبد	عندما عاد مع الشئ	مستريح ومبتهج ومضرب	مستريح ومبتهج ومضرب

بين عمر 10 و 12 سنة، ينتج الطلبة العديدين قصص منصبة عن أحداث تفصيلات المبكرة محاولات متعددة في حفظ الشخصيات، أحداث، أبطال، قصص. تشمل التفصيلات اللاحقة قصصاً تروى من وجهة نظر شخص شخصية واحدة أو قصصاً منصوبة ضمن قصص أخرى ويكمل حكاية التي حكاية أخرى. القصص الشخصية وتعبيرها ووعي بالخدايع ووعي بدورية الزمن ووعي بالمكانة والوقت الحرفية للكلمة.

بعد الصف الثالث، يجب أن يتركز الانتباه على تطوير فهم الخطة صيغة القصة يجب عليهم أن يكونوا قادرين على إدراك المعالقات وفكر خصوصية أحداث الأحداث في القصص فحسب، بل عليهم أن يكونوا قادرين على إدراك كيف تتغير شخصيات الأخرى في القصص للأحداث نفسها. تعرض قصة "أصوات في شجرة" (1995: 255) the Park (Browne, 1998) مقدمة جيدة لتسلي وجهاً بطر يصور تكتل رقة لصول مختصرة، يروي كل منها بشخصية عوريللا معجزة. وقت في شجرة وسرعته من عوريللا الأربعة قد التقوا مع بعضهم البعض في شجرة. لا شيء يكره عوريللا معجزة شجرة أصبح لحيراتهم. إن تفسير الطبيعة المتعددة للشعور محوري لقصة جون براون وروز وفصا منتصف الليل (John Brown Rose and the Midnight Cat (Wagner, 1971) تم في دور. امرأة وحيدة وكبيرة في السن، كلباً كبيراً يدعى جون براون ذاتو قطعة ميو. في منزلها وهي تريد بإعزاز أن تمكث القطعة ولكن الكلب يمار من قصة ويرسلها بعد أن فهم تعدد وجهات النظر أساسي أيضاً ليتمكن الطلبة من منبعا. نصراع فو قصة الطريق إلى الحرية: قصة سوغيهار The Sugihara Story (Mochizuki, 1977) يجب على السيد سوغيهار "تسليم تبادلي في ثوب في نهاية الحرب العالمية الثانية، أن يقرر ما يجب عليه فعله عندما وصل نهاية الطريق من قبل في تولدا إلى السفارة اليابانية متوسلين للحصول على تأشيرات مغادرة بلد ولكن





لا يوافق كل مناهج الأجيال من سرد قصصهم. لهذا نجد في  
القصصية ما يفسره بكون على مستوى المحتوى وليس على مستوى  
المرادف أو ما يفسره من القصة فهي سبيل إلى يمكن من  
معرفة مجموعة من الأحداث أو شخصية معينة حول الشخص من حيث  
الطابع الذي يفسره من سرد يعيش في عالم افتراضي من حيث  
البيئة والاعمال و مظهر الأشياء والبشر (التسوية، 2008: 335)  
من أجل ذلك معتمداً بها ببساطة نفس السماع بالافتراض من حيث  
الطابع الذي يفسره في بلد ويصنف في بلد آخر يفسره في بلد آخر  
أو يفسره في بلد آخر إلى الأمل والبدء من جديد في بلد آخر  
[نفس هذه البوب لا مركبة يفسره إلى الأفكار المثيرة للاهتمام في نفس  
هذه القصة أيضاً كحكاية ممره لعملية بوضوح

من القصص أن يفكر المراهقين في مرحلة التطور بالتعبير عن  
لدينا فأنهم يستمتعون بالخيال العلمي والحكايات الخيالية في شخصيات  
وتتضمن مثل هذه القصص عدة حكايات داخلها تحدث ضمن  
سلسلة قصص "الطلام أحد في الارتقاء لسوزان كوبر Susan Cooper  
Cooper مثله ممتازة للقصص التي تتحكم في الرمز والمكان والوقت  
جائز ديوردي عام 2010. "عندما حللني Stead 2009: 100-101  
بمثل هذه مفهوماً يحرف ميراث ذات لاقي حشر صام في الرمز في  
ويعتقد أن السرد القصص من رواية "تحقق في الذهب، 1975: 100-101"

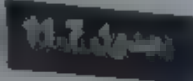
ويعتقد العالم به دار عذريتهم من شرح قصصهم قصة  
مهاجرة ما هو بالسرور مهم بعد فوج ما غسبه دفقة من سرور  
قصصهم أسرد في مفرق بين فيما يتفق بالسرور و مؤسوس ويمكن  
على مقابلة قصصهم لمرور و تحفة في بينها بالفتن من قصة  
ببشرها أو فزاد عدد كتب حول مؤسوس قصة ويمكن ممر  
جد كبر و حلاقات واسعة فهي سبيل إلى نفس قصصهم  
التي لا تجمع نفس وهو حيوان مسرور مدحج القصة شخصيات  
وقصة أبطال واحد من حلاقات قصة قصة ممره ممره  
في نفس لاف من ثقافتهم حكاية نفس ممره ممره



... and the quality of the learning process. The quality of the learning process is a complex concept that encompasses many factors, including the quality of the learning environment, the quality of the learning materials, the quality of the learning process itself, and the quality of the learning outcomes. The quality of the learning environment refers to the physical and social conditions that support learning. The quality of the learning materials refers to the content, format, and quality of the materials used in the learning process. The quality of the learning process refers to the methods and strategies used to facilitate learning. The quality of the learning outcomes refers to the knowledge, skills, and attitudes that learners acquire through the learning process. The quality of the learning process is a key factor in determining the quality of the learning outcomes. Therefore, it is important to assess and improve the quality of the learning process in order to ensure that learners are acquiring the knowledge, skills, and attitudes that they need to succeed in their studies and in their careers.

... and the quality of the learning process. The quality of the learning process is a complex concept that encompasses many factors, including the quality of the learning environment, the quality of the learning materials, the quality of the learning process itself, and the quality of the learning outcomes. The quality of the learning environment refers to the physical and social conditions that support learning. The quality of the learning materials refers to the content, format, and quality of the materials used in the learning process. The quality of the learning process refers to the methods and strategies used to facilitate learning. The quality of the learning outcomes refers to the knowledge, skills, and attitudes that learners acquire through the learning process. The quality of the learning process is a key factor in determining the quality of the learning outcomes. Therefore, it is important to assess and improve the quality of the learning process in order to ensure that learners are acquiring the knowledge, skills, and attitudes that they need to succeed in their studies and in their careers.

صور حسية للأشخاص منسوبة على قصة صعود



م	م	المصنف	المصنف	المصنف	المصنف
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78
79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96
97	98	99	100	101	102

يمكن استخدام السرد لتزويد الطلبة ببعض المعلومات المتعلقة بموضوع  
 سيجدونها لأسباب النصوص التفسيرية في اندروس الاجتماعية وعقد  
 سير مثل تستطيع الطلبة عندما يتعلمون عن حركة الحموق منسوبة  
 اكتشفتها مارس (Farris 2003) و"لو استطاع الباص أن يتكلم" قصة مسرودة  
 (Ringgold 1999) وكما أن جدول 11 (Inquiry Chart Hoffman 1992)  
 الجدول 11 الطلبة بطار عام لطرح أسئلة مهمة ومفارقة الاحداث في تصوير  
 وتوصول الى مساهمة الخاصة حول الأسئلة وينص على الجدول مجموعة من  
 الجديدة و معلومات مفردة عن الأسئلة الأساسية يقدم الجدول 12  
 معطيات جديدة

بعض لأسباب في دراسات الاجتماعية - قصة أسئلة







حر يصف مهجرات العمال وأما كتبهم في المجتمع فهي تعطي صوتاً للسجناء الذين  
يتجسسون شعورهم وهو يطير وحرس الشرف الذي أهمله مؤلفون حرون أو تم جمعه من  
عناوين متن الملاحين وقد تم تمثيل أسبانيا في مهلة امر رع والر قصة و ساسية في  
كتاب اصوت من ألامو (Garland 2000). نكتم المؤلفة بصوت 16 شخصية عاسية  
وقدنا لحاصر تبدأ المؤلفة بأمرأة هندية جمعت 1500 حنة حوز سحاب بهر (شورس -  
سن توتسو) ثم تعطي صوتاً للأسباني بصفحة المجهول والكهنة ذوي السسوات بيجر  
ويكساس وأخير، لأفراد مثل الحبرال سانتا انا وديفيد كروكيت و بصوت الأخرى.  
ولد معاصر يسجل بطاعته عند مشاهدة ألامو للمرة الأولى.

يستتم كتاب «الأسبانيات الطسور! السيدات الحميلات! أصوات من قرية في البر  
لوسيطي (Schitz, 2007) وهو كتاب حصل على جائزه عام 2008 وستترجم  
حوار مع نفس وحوار مع الآخرين ويظهر خصائص اشباب الذين عاشو في مرس  
بحيريه عام 1255 عرص مؤلف ملامح الشخصية بصمير اسكلم وقد قدمه  
مجموعها فهما أدق للحياة في العصور الوسطى. وهناك ملاحظات تاريخية تظهر في  
الحوشي وهناك بعض الصفحات لردوحة التي تتضمن مقالات قصيرة حوز مرص  
تتعلق بقصص الأفراد مثل الصيد والحروب في مجتمع العصور لوسيطي. وسرعان  
أن اهتمامات الشخصيات الخاصة غالباً ما تكون إلى حد كبير من رعبها، لا رعب  
وحالاتها الاجتماعية ستكون مأوفة إلى الشباب في الوقت الحاضر بغير  
الكتاب لتقديم اندرسات الاجتماعية في زمن العصور الوسطى أو تقديم حصة من  
الكتاب القادر باجائزه عام 2003، صليب الرصاص (Avi, 2002). حذرت لقصة من  
أنحسر النور الرابع عشر وهي قصة قروي معبد وله ولد مراهق يعرف باسم  
علم الولد الاسم المعطى له «كرسوس»، من فسيبس القرية أنهم كريسوس سالتل  
امرارع ستورد الذي أعلن أن رسة مطلوب حياً أم ميتاً. ويفصل ميتاً يهرب كرسوس  
ويلتقي مع مشعود مسافر في نهاية الأمر عرف هويته الحقيقية (هو من سيد مر)  
ووجد مكانه وثناء مناقشة حدث تاريخي اقترح ر راوسكي (2006) أن يطلب من  
من النقلة محططات. على حسب منها يرصدون ما هو مألوف من الماضي والحاضر  
أنحبه انقلبه ما هو غير مألوف من الماضي بين الحدود 137 بحسبنا بقصة من  
أندرسون. مقني بنو: مبهور في منتصف القرن العشرين منع من حق اعداء حظه  
لستمع الاعتماد على «عندما على ماريون (Ryan 2002) لطيفة لمسه لأنه  
«الصبوات الذي تحدثت ماريان» ريسون وبصالحه لقصص متساوية. 2004: 31







... ..

بسم المؤلف لما كان المحقق من الأدب في هذا الفن

پلی مسوولیتی مادا کیت سیٹھ لور مہنت لاہو افسر لاہور

لقد ربحنا السجود من المصالحات السابقة و... و... و...

مرحبا بكم، ما يكون معروضه بشكل صحيح، (العدد)  $10^{10}$   $10^{10}$   $10^{10}$

بم منابع و اسلحه معاشنه انواع، سمعده لوجوده شر بموسر و مساعده نظامه

مور خيها مصصم الحدود 147 نوع منطوقه و تصاميم امده من حدوده

جنوب قریضہ میں سید ریل (Canyalu 1944)

من يكره في فرائض الظلمه، فليسا يذكر بهم وهم يكرهوا، فليسا يكرهوا او يكرهوا

عالم متعدد الوسائط، يحورا الطلبة انوعا حركي تأثيره من المحسوس فهم

لصبر والأفلام ويسمعون للموسيقى ويستهلون لرحمته

١- انجى اطفال المدينة المحتاصه

المدرسة في القاهرة في سنة ١٩٠٤ م

بعضه قریباً لیسختن تمام می ماند و ریش

لم يرب علي أحد الملاحين والقبائل ماء منبت ماء من

عن سواد الخرافة، القسمة

[illegible]

ج. وکس (NOKUS 2618) استعمال کرتے ہوئے خطا سے بچیں۔

جاء (١) قسم لخطبه الجمعة إلى مركز دار

منه من أسمى للاستعمل وفي الجهة اليسرى سيجعلون

وَبِئْسَ الْاَحْزَنُ الَّذِي يَمْسِكُ اَسْمَاءَهُمْ يَدًا عَلَى رَأْسِهِ

بسمه حفظه حاصل من الملاحظات : انما

... 57 ...

33

[illegible]

1. قرضه بر او ۹۰۰۰ ریال  
2. قرضه بر او ۹۰۰۰ ریال

... (1) ...



يسمح معها على عدة ملاحظات

يمكن تقييم ملاحظات الطلبة واستنتاجاتهم باستخدام مقياس كسابلي

• ملاحظات

1 ملاحظات قبيلة

2 ملاحظات كثيرة ولكنها غير محددة أو متجسدة

3 ملاحظات كثيرة، بعضها محدد ومفصّل

• استنتاجات مرتبطة بالملاحظات

1 بعض الاستنتاجات، ولكنها ليست مرتكزة على الملاحظات

2 استنتاجات معتمدة على الملاحظات ولكنها لا تظهر العلاقة بوضوح

3 استنتاجات معتمدة على الملاحظات وتظهر العلاقة بينهما

• استنتاجات

1 يوصل إلى استنتاجات قليلة أو استنتاجات ليس لها معنى

2 تده استنتاجات جيدة ولكن بتفسيرات يمكن أن يكون واسعة

3 استنتاجات كثيرة جيدة، وتضمن استنتاجات تظهر معنى تفكير

4 عدم استخدام مقياس التقييم وسبب يوثق لاد. في سطح واحد

قد يحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدعم لا يقتصر على الاستنتاجات الصحيحة. يمكن أخذ ملاحظات أولية أيضاً. ميرت بيخوس وزملاؤها عمسة. أندرس في هذا  
سواء ولا تجعل الطلبة يسمون جميع الناس والحيوانات والأشياء التي شاهدوها في  
خبرته. ومن ثم وصف جميع الأفعال التي شاهدوها. تبين كنهه حمل هذه الملاحظات  
حر التوصل إلى استنتاجات فعلى سير. المثال تم عرض نقش بول ريسر مسجعه  
فصل استخدم بول ريسر الحادثة لانتارة مشاعر الجمهور المتفصّل ليريد من فصل  
في مصوغات من نقشه وورعها في جميع أنحاء. بوسطن ثم يرسم الطلبة صوره  
في أحدث في الخامس من آذار عام 1777 قدمت جمهرة من الرجال والأولاد  
مسيحي يجرى في قسم الحمار في بوسطن وعندما جاء حيور يرتدون الحمار  
منه. وقد هناك شعاع محتلط صلق فيه البريطانيون ليريد من على الجمهور. وقد  
من لا يرضى أربعة خمسة حرس مايو بعد أربعة أيام هجره سه

<p>استنتاج</p> <p>إنهم يحسبون على شيء ما لا يجوز أن يجعلهم يتفاهروا به السود لا يحسبون على الوقت الذي يحصل عليها بعض</p> <p>الناس سيغيرون سبيلهم</p>	<p>ملاحظات</p> <p>عدد كبير من الناس يعملون لأوقات «الوقت» بغير «من يتألم» و«صاحب الآن»</p> <p>ببعضهم «سوف يتجاوز»</p>
<p>تبدو وكأنها واسطة اعصمه</p> <p>قد تكون لشروطه حائقة من ستمه حبه</p> <p>الناس</p>	<p>السريع من مليء بالكامل بالناس من الوصف إلى الوصف على مد بصيرنا ساية مرتفعة حد ساية مدسة</p>
<p>وسم يكون فادة اسود يريدون ان يحمو</p> <p>انطبعا حيد</p>	<p>بركة ماء مسطحة كبيرة بين الشببات عدة رجان شرطه يحيطون بالرجل الذي يتكلم</p> <p>معظم الناس من لسود وبعضهم من البص</p>
<p>يريد الناس البص أن يظهرهم</p> <p>ربما هم موحودون في وسطهم</p> <p>يريدون من الرئيس ان يسمع منهم</p>	<p>صمم من الرجال اعينهم سود يسبقون سطح حنبا إلى حب ويرتدون بدلات ساية كبيرة بيضاء ولها اعمدة مثال</p> <p>لنكول</p> <p>رجل اسود يتكلم أمام الباعة</p>

### الشكل 5.7 جدول الملاحظات/الملاحظات لتقديم فيديو «أنا لذي حبه»

قام بطيعة تسميه ما شاهدوه حدود بريطانيا كولاس - رجال وسيد رجل من  
من الناس قام المعلق بالتوضيح بتسميه الناس على انهم عديمي و«ملاحظة»

رجال ونساء كانوا غير مسلحين بعد ذلك وصعد لحيته لاجل أن يرى نفسه  
يريدون يطفون النار على الناس ربح أصيبوا على رءوسهم في  
السفوف هناك وهم فقط بعد ذلك كان على الطلبة كتابة مقالة  
صورة عن خلال لإحاطة عن السؤال «ماذا حدث في الحامض من ربح 1/1/11»  
لحيته لحيته بوى صعوبات تعلم فهم حجاب البطل وسماه أصيب ربح  
بالبات التي بين الأقواس كانت تلميحات لطلبة أما البات التي بين  
مبات التي كان على الطلبة فهمها

بحسب البريطانيون (الذين) طلقوا (فعل) النار بعد  
سبعين (ما طبقتهم) لأرباء الرجال ونساء (ما طبقتهم) في  
بعض ما يعرفون القتلى والمصابين كان انكسرت كسرت سكرامه في  
مستطع حتى أن (فعل) يتبع

جراً طلب منهم «بالمناسبة للنفس من كان على خطه» ما يعرف

تطوير منه النص الفحوية. في المرحلة الأساسية المبكرة يمكن رؤية طرق  
مركز في الأنشطة القصصية لتعليم الساء القصصية شكل مبكر لتعليم في  
نفسه بمرس نية مهيمة إلى حد ما لقد تم أن يدرس بناء القصص شكل مبكر  
سند على زيادة الاستيعاب (Stetter & Hughes, 2010) يمكن رؤية  
سند حرائط/رسومات القصة وهم يعرفون على عناصرها يمكن أن تحدث  
رصد سن وانهدف والمحاولات والنتائج والحل وسما ر محتوى القصص يدفع مركز  
نفسه ومحتوى القصص عاده نحو أهداف الشخصية. فهم لهم أن يمكن لطلبة من  
معرفة على أهداف الشخصية أو الوصول إلى استنتاجات شابه (Lynd & van den  
Broek, 2000) يجب على الطلبة التعرف على أهداف الشخصية أن يمكنهم من  
مركز لصرح وحل المعتمدة في الحكمة وفهمها (Mason Bewell Vogt, 1991)  
مركز قد تعرف، إما أثناء القراءة أو بعدها يمكن للطلبة كمال لدول الذي بعد  
شخصية ما هدف الشخصية أو هدفها. المشاكل التي تواجهها الشخصية وكذا يجب  
شخصية (وفشلت) في حل هذه المشاكل يجب أن تساعد هذه الأساليب لطلبة  
مركزهم تغير العلاقات بين السبب والنتيجة والمثور على أفكار الرئيسة

مثال لنابلي معتمد على كتاب سرسي جاكسون والابوسيدس لحيث اسري (Frodo)  
هذا هو الكتاب الأول من خمسة كتب في السلسلة. والذي كان مشهوراً





### تحليل حل التراجع في 1

محل	أول/بسيط	آخر	سبب
1	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
2	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
3	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
4	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
5	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
6	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
7	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
8	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
9	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
10	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح

### تحليل حل التراجع في 2

محل	أول/بسيط	آخر	سبب
1	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
2	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
3	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
4	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
5	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
6	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
7	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
8	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
9	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح
10	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح	أراد أن يشرح

فيما كتب ما بعد لحدث المصورة فرصا لتطوير هذه المعرفة بحديثه بالقرء، ولكن كونه  
(Ansley 2002) فيما يلي أدوات شائعة في كتب ما بعد لحدث المصورة بوصف بعض  
تسعدا من هذه الأدوات.

طرق غير تقليدية لاستخدام الحبكة والشخصية والمكان والتي تتحدى  
نوعيات القارئ وتتطلب طرق قراءة مختلفة. حيانا يكون هدفه في قصة  
ملووف في نسخة قصة الخيول الثلاثة تمدا لكب شك موقع بطلت الخيول  
ملووف شحت عن حطها، وعندما سي الحصان لاول بينا من لمس قدم الدش  
خبره ولكن هنا القصة تتغير. يريل الدش الحصان فورا من لصوره ومن القصة  
سبب في الصور التالية، تستمر القصة كما هو متوقع الدش ياكل حصان ويسفر

للسبب الأخرى ولكن لصور لم تعد منتظمة لصور تظهر الحروف  
بحسب غير الانتظام كما في الأول بعد ذلك هرب جميع الحروف من  
لوصفها وطمرت حار حار في الهواء الحلق والصفحات الحرة من حروف  
حولهم بعد تشكيل طائرة ورقية من هذه الصفحات فترفع بحول بعد  
السياء ويهبط بعدها ويتحول عن قصص أخرى وحدث الحيوان في السهول  
وجمعها لمصنوعها الخاصة ودخلت مرة أخرى لتجد أن الدب ما زال على ما كان  
لقصة تتقطع هنا بالكامل سينا بهرب الدب، تفكك الحروف، الحروف  
السلة والحوادث تستقر أسفل في صحن من مرق الحروف بدلاً من ظهور

• استخدامات غير اعتيادية لصوت الراوي ليقرا الكتب بطرق مدهشة  
وعيني شخصية محددة يؤثر الاستخدام عبر الاعمال في أسلوب قصته  
بما هو حقيقي-القصه، عمية كتابة القصه، الشخصيات، او الصيغ  
ربما نرجع شخصيات القصه إلى دوائها أو القصه أو الكتاب شيء قصه  
إسرائيل تروي قصه حيدة» (Duke, 1992)، نطلب فأرة ندمى سلوب من عيني  
تروي قصه تستجيب العمه ولكن بينما هي تروي القصه، طعت عيني عيني  
وتطلب مساعده يينلوب في تقرير أين ومتى حدثت قصه ومن سكة قصه  
المشكلة التي سيواجهونها وكيف سيواجهونها تفسر للقارئ كيف حصل هذا  
وتتوس إلى امراء أن يجعلوها حيوانهم الأليف

• أنماط أدبية متنوعة في نص واحد تتطلب من القراء أن يوظفوا سمع من المعرفة والأنظمة عادة ما تتضمن كتب المحتوى المقررة وبعض الكتب غير الخيالية مريجة من الأنماط والصور الممثلة. هالصفحات هي كتب لدراسة الاجتماعية والعلوم تتخصص بصاً وصوراً ورسوماً ومفردات مُبرزة ويمكن سطله. يقرءو المادة بأي ترتيب، ولكن عليهم دمج جميع العناصر إذا كان يهتمون بالمحتوى بشكل كامل يتضمن كل كتاب في سلسلة الناصر لدراسة يسجرو نزل أنماط أدبية مختلفة هي صفحة هناك قصة سردية حول معامرة الأبطال مثل رحلة عبر الأعمال المائية أو بركان أو إعصار)، ومعلومات تفسيرية حول كل موضوع من المواضيع (التي تظهر عادة في صفحات دفتر صغير هي (أوبة كل صفحة من الكتاب) وحوارات بين الأبطال ومعتقداتهم والتي تظهر في حور فقاغاب، بحمدنما لاب، الذي عمله حوان (Andrews Goebel, 2002) معلومات حقائق حول نص حياة حوان في ريم امكسيك وتطوره كمتابع أوان معاريه مشهور مع هسبيرة مع



لقد نعت السُّعْرَات في المجتمع والتكنولوجيا أنواعاً جديدة من شعراء وشعنة من سبيل المثال تتطلب وسائل إعلام الكمبيوتر من الطلبة انقار النص لسبب غير عليهم أن يكونوا قادرين على جمع أجزاء من البيانات المرئية وصورة في صورة واحدة وعبر المواقع الإلكترونية تتضمن كتب ما بعد الحداثة المصورة خصوصاً كتيحة شعرات في المجتمع والتكنولوجيا وتتطلب هذه الكتب من أسرها مسجود الإشكال المختلفة من التمثيل والتعامل مع النص غير المتوقعة. والأحد من أعين شعر المتعددة يوضح الطلبة ذوي اضطرابات اللغة المحددة أو صعوبات سماع شعراء. استجاب القصص ذات النص التقليدية وسيحتاجون إلى توجيه لاكتشاف هذه شعر في خصوص ما بعد الحداثة وبالرغم من أن التنبؤ بالأسئلة ونسبها متد في شعر الطلبة على فهم القصص التقليدية فقد لا يكون لها النجاح نفسه في خبر بعد الحداثة التراثية يجب أن يطرأ أحصائيو علاج النطق واللغة في استخدام سبيل للنسبة فرصة للتفكير في خصائص قصص ما بعد الحداثة مثل

- هل هناك أكثر من قصة في هذا الكتاب؟ ما هي العلاقة بين القصص؟ هل هي القصص من قصة إلى أخرى؟
- هل هناك أي شئ محمي عن الشخصيات يعرف عنه القراء؟ كيف يؤثر ذلك شعور لطالب؟ كيف يؤثر ذلك على القصة؟
- هل تتحدث الشخصيات عن الكتاب الصفحات، أو عملية تأليف الكتاب؟ هل يسهل الشخصيات بصفحات الكتاب؟ ما الشئ الحقيقي هي القصص؟
- هل هناك أية نغرات هي القصص؟ ما الشئ المفقود؟ كيف يمكن للماري ص ٢٠٣ المحتوى لا يوجه النص في الخصوص التفسيرية يمكن عرض المحتوى وهو التفسيرية المتشبهة أو الموصف نفسها في خصوص نص مدونة هائل سبيل الشعر شعر موضوع الاحتباس الحراري من حيث المصارف والمصارف بين التصديقات حول شعر الطقس. سلسلة شعرات هي القرن الماضي. أسباب الاحتباس الحراري و ٢٠٤ التي نتج عن الاحتباس الحراري وحلول لهذه المشاكل ليستهل شعراء القصص التفسيرية. يمكن للمعلمين توضيح وظائف الأنواع المختلفة لهذه القصص وشعره الأنواع القصصية للخصوص ترتب لأنواع الكلمات لمصاحبة النص مع القصص عنها. رسوميات تامة بخطوطه كما أنه ليس العلاقات بين القصص القصصية ٢٠٥

2011 McGee & Richges 1985 Piccolo 1985

عن حوله حصان النصوص التفسيرية

أنواع النصر النبوة والرسالة والجماعة

[illegible]



## References

- Howe, C., Blau, J. & Turner, J. (1987). The effects of text structure on comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 101-114.
- Bransford, J. (1979). Schemata and comprehension. In R. B. Ruddell & M. J. Singer (Eds.), *The nature and theory of reading* (pp. 383-400). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bransford, J., Carr, S. & Smith, J. (1986). The effects of process and content on comprehension. In B. H. Ross & B. H. Ross (Eds.), *Text processing and comprehension* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1987). Learning how to learn. In M. Smith (Ed.), *Handbook of research on learning and teaching* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1988). Plans and goals in reading. In K. A. Brown & A. Brewer (Eds.), *Text processing and comprehension* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. & Newsum, D. (1987). *Comprehension: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1988). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1989). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1990). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1991). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1992). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1993). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1994). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1995). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1996). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1997). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1998). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (1999). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2000). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2001). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2002). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2003). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2004). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2005). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2006). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2007). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2008). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2009). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2010). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2011). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2012). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2013). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2014). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2015). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2016). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2017). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2018). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2019). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.
- Bransford, J. (2020). *Reading: A cognitive science perspective* (pp. 1-15). New York: Academic Press.





- [illegible]



[illegible][illegible]

## الفصل الثامن

### تقييم التهجئة وعلاجها بطريقة لغوية متعددة لتحسين نتائج القراءة والكتابة

#### Spelling Assessment and Intervention: A Multiple Linguistic Approach to Improving Literacy Outcomes

Kenn Apel, Julie Masterson, and Danielle Brimo

لاجدة لألحيرة هي مخص حور فمن الصعوبة لة كلمة في لغة إلى  
خدم أيمى

MARK TWA AND

يعكس اقتباس توبين مشاعر العديد من الأفراد تجاه تهجئة لغة لألحيرة  
تهجئة مهمة صعبة وتثير متفوق عيها. فهم يرون لتهجئة كسبب غير مطلقى لا معنى  
لها على الشخص أن ينسجل فيه شكل يومي وهو يدكر مسمر " خيار الجملة  
لها يتبدلهم ومن الصعب أن لا نعالج هذه المشاعر و الأفكار شخصاً من التدریس  
تسدى للتهجئة المتمثل باختيار يوم جمعه (أو يوم إربعاء / لخميس في بلاد العربية)  
تسبب سطة تلقى وحفظ عن ظهر قلب متكرره سبب الكمات إلى لا جمع سها عسا  
تسبب من لغواسم المشتركة باستثناء المعنى في بعض الأحيان صافه إلى ذلك لم  
ش هذا تدریس يدرر سبب كتابة الكمات على هذا النحو ادي كتب عليه ر هذا  
سبب من التدریس لتهجئة كى بالنسبة لبعض الأفراد كالتدریس في صف التدریس  
سبب علاوة على ذلك، عسا ما دى مثل هذا التدریس إلى صعب أكره Gil & Gil  
Scharer 1982 وبنى مساعر سبب حول لتهجئة كما سبب من مساعر توبين

التهجئة ليست أمراً غير منطقي. إنها مهارة لغوية على درحة عالية من التعقيد (Masterson & Apel, 2007). في حقيقة الأمر، هناك فقط حوالي 4% من المتعلمين الذين لا يجيدون التهجئة أو غير مستظمين أو غير منطقيين (Hanna, Hodges, & Rudorf, 1966; Moats 2005, 2006). لسوء الحظ لا تزال الطبيعة اللغوية للتهجئة والمعروف باسم "orthographic" تؤدي إلى لتهجئة الصحيحة أمراً غير معروف بالنسبة لمعظم المعلمين (Moats 2009). إن طريقة تدريس التهجئة التقليدية، والتي تنقل صريفاً التهجئة (Fresch, 2003)، لا تعرّض الأطفال إلى المعرفة اللغوية الأساسية التي تساهم في التهجئة الصحيحة. يمكن للتهجئة غير الدقيقة وبمهم، الضعيف للمعرفة اللغوية أن يؤثر سلباً على مهارات القراءة وكتابة الأحرار كالتقراء (Ehri, 2000). تبدأ في هذا الفصل عرض لمحة عامة عن المعرفة اللغوية الأساسية التي تساهم في التهجئة (والقراءة) وتقديم الدليل على العلاقة بين التهجئة ومهارات القراءة والكتابة. إضافة إلى نظريتين لتطوير التهجئة، سنقوم بعد ذلك بمناقشة صريحة بـ "orthographic" التي تبينها لأكثر من عقد من الزمن والتي تقيم بدقة هذه المعرفة. سوف نعرض تطوير الممارسات التعليمية الأمثل (Masterson & Apel, 2000) وسنبحث في دور التعليم/العلاج التي تم التحقق من فاعليتها بعضها عملياً والتي تشكل في مجموعها صيد تعليمية لغوية متعددة تؤدي إلى تحسينات في التهجئة والقراءة والكتابة (Moats 2009).

### الأساس اللغوي للتهجئة THE LANGUAGE BASIS OF SPELLING

عالمياً ما نتحدث عن "لغات المعرفة اللغوية" الأربعة التي تشكل أساس مهارات القراءة إلى القراءة على مستوى الكلمة (Masterson & Apel, 2001; Masterson & Whistler, 2010a,b). تمثل هذه اللغات الأربعة معرفة كيف يؤثر الفونولوجيا والاملاء والصرف والمعنى على التهجئة. يسمح الوعي بهذه اللغات اللغوية واستخدامها للمتعلمين بمعرفة أساسيات كتابة الكلمات كما هي وبهجئة كلمات جديدة ليست لديهم معرفة محددة بها. وعندما يستخدم الأفراد لغات المعرفة اللغوية هذه بنجاح، التهجئة وكلمات جديدة، فإنهم يطورون عندها صوراً ذهنية لهذه الكلمات. ويمكن لأحد هذه الصور الذهنية المحددة التي تسمى التمثيل الذهني للحروف (MGRs) (Masterson & Whistler, 2010a,b) أن تكون "representations" في تهجئة وقراءة الكلمات بكفاءة من دور الحرف، التالي. سنصف لغات المعرفة اللغوية الأساسية الأربعة التي تساهم في ذلك التمثيل الذهني للحروف هي كلمة محددة

## معرفة القواعد لوجية Phonological Knowledge

كما نرى في وقت سابق في هذا الكتاب (نظر فصل 4) يتبين أن معرفة الصوتية والتوحيدي الصوتي قدرة أساسية ولك منها واحد من الجوانب الثلاثة للصوتية والكلمات وبتحدها يوجد كم كبير من التوحيدي للصوتية لا يمكن استخدامه في الصوتية في تصور صراخه المتكررة واستهجنه (e.g. Bail & Blachmar, 1991 National Institute of Child Health and Human Development, NC).  
 برز في وقت لاحق عند نهضة كلمات غير معروفة تستخدم في فهم الصوتية  
 حيث كانت التي مكوناتها من الأصوات وعند فهمها بالتحديد يصبح عند فهمها  
 معرفة الإملائية والصوتية لتمثيل الصوت

## معرفة الأنماط الإملائية Orthographic Pattern Knowledge

عند تعريف معرفة الإملائية بأوسع معانيها بأنها تلك المعرفة التي تتعلق  
 بحكم كدينا (Aple in review) تتألف المعرفة الإملائية من مكونات أو مصادر معرفة  
 نصية وستتم مناقشة أحد مصادر هذه المعرفة، المكونات الخاصة بالكلمة word-  
 specific memories or orthographic memories. أما المكونات الأخرى فهي المعرفة الصوتية للإملائية  
 المعرفة الإملائية هي معرفة مجموعة من الأنماط والاعرف التي تمثلها  
 (e.g. Aple in review Masterson & Aple) إلى كتابة الكلام  
 2007 شمل المعرفة الإملائية عدة أنواع من الأنماط، بما في ذلك معرفة  
 حرف-الصوت (أي معرفة أي حرف أو أحرف تمثل فونيمات محددة، مثل استخدام  
 نوع معينة للهمزة، أ، ي، و، ث) ومعرفة الترتيب المسموح به للأحرف (مثل «مع  
 ربت مسموح به في كلمة بيضا» مع كرتب غير مسموح به) كما أنه يشمل معرفة  
 التي تتحكم بنهضة الكلمات الأساسية أو الحدود (مثل أنماط الحركات بطولها  
 قصيرة) ومعرفة القيود المكتوبة على الأحرف، مثل قواعد كتابة الهمزة

تتضمن معرفة الواضحة بالأنماط الإملائية لدى كثير من الأفراد إلى أن تكون مفهومة  
 للبحثين لحرف والصوت وبعض الأعراف الأساسية المتعلقة من خلال الأسس  
 عندما (تكون لدينا اللمسية) يقوم بدمجها مع الصوت السلي الذي يصنع  
 وقد هو الحال على الأرجح لأن التعلم للصوتية لا يرتبط على الإطلاق  
 في الفصل يتكرر بشكل في مواقع الإملائية ومع ذلك، فإن فهمها على أحد  
 من الإملائية يمكن أن يساعد في تعلمها بشكل أفضل



(Apel Wilson Fowler Brmo & Perrin in review) بعد ترجمتها  
وجود تمثيل - فهي لحروفها. يمكن للأفراد استخدام معرفتهم بالبنية الدلالية  
تمثيل أمثلة مضمول بها

### المعرفة الصرفية Morphological Knowledge

تتضمن استخدام المعرفة المورفولوجية للمعرفة البنية الواسعة على أنها  
البنية الصرفية للكلمات وتغير تهجئة الكلمة نتيجة لإضافة مورفيم (مثل  
القسم ١) إلى كلمة الجذر «عن» فتصبح «عن» والعلاقة بين الكلمة والجذر  
الصرفية كما تتضمن أيضا المعرفة الصرفية للتهجئة [لوحظت الصرفية التي  
تحدث] السوابق واللاحق حيث أن الإضافات الدلالية في الكلمة هي «البنية الدلالية»  
بها كونه ناسه وهكذا عند تهجئة الكلمات التي لا يوجد لها تمثيل ذهني وضع  
المعرفة المورفولوجية للأفراد بآليات العدد لتصحيح للمورفيمات في كلمة صحت  
تهجئة لإضافات إلى الكلمة الجذر شكل صحيح كما أنها تسمح للأفراد بتذكر  
التهجئة على كلمة الأساس [مثلا، سقاط ( ) من كلمة «يلعب» عند إضافة  
التي (توكيد) وأخيرا، فإن استخدام المعرفة الصرفية يتيح للأفراد التعرف على  
كلمات الأساس والأنسكل المشتقة مما يؤدي إلى تهجئة صحيحة عندما لا يكون  
في الأنسكل المشتقة وبين كلمة الجذر والأساس وصحة من ناحية الأمثلة. ومرة  
العلاقة المورفولوجية (مثل العلاقة بين «لعب» و «ملاعب»)

### المعرفة الدلالية Semantic Knowledge

تتضمن استخدام المعرفة الدلالية للتهجئة فهمنا لكيفية معنى الكلمة  
تتضمن فهمنا معنى الكلمة في الجملة أو في الجملة الجملية (مثل «البنية الدلالية»  
تتضمن أيضا العلاقة بين الكلمة والمعنى (مثل «البنية الدلالية»  
التي (توكيد) وأخيرا، فإن استخدام المعرفة الدلالية يتيح للأفراد التعرف على  
كلمات الأساس والأنسكل المشتقة مما يؤدي إلى تهجئة صحيحة عندما لا يكون  
في الأنسكل المشتقة وبين كلمة الجذر والأساس وصحة من ناحية الأمثلة. ومرة  
العلاقة المورفولوجية (مثل العلاقة بين «لعب» و «ملاعب»)



مصاب للغة. لأربعة التي تم تلخيصها أيضا وعلى أثر الاستدلال بتعدد أنظمة من  
معرفة / لغوية للاستقصاء لمرئية والكنايه الأخرى & Warner 1991, Ehrn 2000 Masterson & Apel 2007,

ذكر باحثون في عدة دراسات أن الهمجئة والقراءة على مستوى الكلمة مرتبطتان  
بأنواع الكائنات الطبيعية من ذوي صعوبات القراءة وكتابه 1991 Greenberg  
& Berman, 1985, Bruck & Waters 1990, Ehrn, 1991, 1997 Ehrn &  
Roberts 1979 Foorman, Francis, Novy & Liberman 1991) في هذه  
النشاط كبير بين لهجته والقراءة على مستوى الكلمة & Ehrn 1986 to 68 - 15  
(Wilce 1982, Greenberg Ehrn & Perin 1997). فعلى سبيل المثال يمكن  
وهي عمدة ترميز. أن تتضمن تحويل المقومات أو المقومات إلى رموز أحرف  
منها فيما يتعلق بالمعرفة الفونولوجية والإملائية والصرفية قد تتضمن قراءة  
عمدة فك الترميز أيضا مهارات لمعرفة المقوية الثلاثة هذه عندما يقوم بالأداء  
أحرف التي تمثل المقومات أو المقومات لتب ترميز الكلمات كما ويمكن  
و القراءة على مستوى الكلمة يحتاج عندما تكون صور التمثيل الذهنية متصورة  
مؤخره وحدها للاستخدام بصفاء إلى ذلك. وكما أشار إيجري (Ehrn 2000)  
لهجته للكلمات هي مهمة قراءة على مستوى الكلمة لأن معظم الآخر ذوي  
الكلمات التي كتبوها ليضمنوا أن كتاباتهم صحيحة.

تعدور علاقه لهجته بالقراءة مستوى الكلمة فاللهجته مرتبطة نصير شامي  
(Mehta et al 2005) للحصول على المعنى من النص (أي استيعاب المقراء  
على المقراء أن يقرأوا بطلاقة تأتي العلاقة في قراءة النص من الاستيعاب  
لنصوص الإملائية الذهنية وهذا لاسترجاع حرف من معرفة الإملائية  
لنصير على مستوى الكلمة ولهجته وبالتالي يرجح أن العلاقة بين المقراء  
المقراء يرجح أن المقراء على المقراء الذهنية الإملائية وحسنة المقراء  
لنصوص الذهنية الإملائية تحفز مصادر معرفة المقراء المقراء المقراء  
قامت بروت ووتر (1990) بتقييم ذوي المقراء الجدد المقراء  
لهجته من خلال تحسين مهاراتهم في ترميز الكلمات المقراء المقراء  
من كتاب المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء  
المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء  
المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء  
المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء المقراء



المذكور. ففي سبيل المثال، تبرز نظرية الموجات المتداخلة لسيجر (Segler, 1996) الأطفال يحصلون على معرفتهم الفونولوجية و الإملائية والصرفية وسفيريون سيجر التهجئة في أعمار مختلفة يرجع هذه المرونة في الاستخدام نتيجة ما تمهده خبرتهم المهمات الموكلة للأطفال والمستوى العام لمدركاتهم القرائية والكتابية وقد يعتمد الطفل في لروصه أو الصف الأول بدرجة أكبر على معرفتهم للأصوات الفونولوجية والكتابية عند تهجئة الكلمات التي لا توجد لها صور إملائية ذهنية محددة. فكيفهم يحصلون استخدام معرفتهم الصرفية في بعض الحالات. يستفيد الطلبة الأكبر سناً بدرجة أكبر معرفتهم الصرفية عند تهجئة الكلمات التي لا توجد لها صور إملائية ذهنية ويبدو ذلك حرياً إلى لتوقعات الأكاديمية للكتابة (وقراءة) الكلمات الأكثر تعقيداً وتعتمد بوحديات الصرفية. ومع ذلك يمكن لهؤلاء الأطفال أيضاً الاستفادة من معرفتهم بالأصوات الفونولوجية والإملائية عند الضرورة، لتهجئة الكلمات الجديدة بشكل صحيح. وهذا عندما يحاول الأطفال (والكبار) التهجئة، فإن لديهم إمكانية للوصول إلى مصادر المعرفة اللغوية الأساسية واستخدامها (Apel & Masterson, 2001).

تركز نظريات التطورية الحالية للتهجئة على أهمية المعرفة اللغوية الأساسية المستخدمة للتهجئة (Bourassa & Treiman, 2009; Rittle-Johnson & Segler, 1999) وقد طبق باحثون مفهوم المهارات اللغوية متعددة لتنبؤ بها دور التهجئة في التقييم والعلاج أو هي الطرق التعليمية في الحرائق التالية. فقد شدد ملخص للتقييم اللغوي لمتعدد وإجراءات التحلل المبينة على النظرية الحالية والمبررة في كثير من الحالات، بالأبحاث التجريبية التي تشير إلى فوائد استخدام هذه الطرق (Wolter, 2009).

### المنهج اللغوي المتعدد للتقييم

#### MULTILINGUISTIC APPROACH TO ASSESSMENT

يهدف للتقييم إلى تحديد أفضل الأدوات المستخدمة لاختبار مهارات التهجئة للأطفال. وهناك حاجة أساسية للاختبارات المبنية مثل «اختبار الإملاء» (Test of Written Spelling-4 (Larsen Hammill, & Moats, 1999) لغوية. هذا الاختبار دون مستوى الصف المتوقع لتقديم الخدمات له. ومع أن هذه الاختبارات قد تكون مناسبة لحاجة إليها لاتخاذ قرار استعانة لخدمة إلا أن هذه الاختبارات لا تقيس حصة العلاج وتعتبر مبالغ لتعظيم أو لتقليل يجب على المربين بدلاً من ذلك أن يهتموا بتطوير قدرات الطفل في كل من جوانب معرفته اللغوية الأساسية.



صحيحة، مثلاً دوت بدلاً من دب الواو بدل الحركة القصيرة « لتعدها » يتم تصنيف  
 خطأ الإملائي كخطأ ممكن في استخدام المعرفة بصوبوحية لأن احتمالاً سيتم  
 لخطأ غير واع بالصوت وأنه لا يميز الصوت عن غيره من الأصوات بشكل دقيق في  
 هذه الحالة. يتم إعطاء مهام تحليل للمتابعة أو التمييز المويمي (استخدام) لتقدير  
 إذا كان هناك بالفعل مشكلة في الوعي المويمي. عندما يتم كدبه السجل يظهر أنه قد  
 وندراً ما تكون صحيحة (مثلاً لعنو بدلاً من لعنو) تصنف كخطأ. عندما يتم  
 مشكلة في استخدام المعرفة بالنمط الإملائي أما إذا كتب النمط اسمها كخطأ  
 صحيحة ولكنها معقوبة. (مثلاً معلمت بدل معلمه)، تُصنّف التهجئة الخاصة على أنها  
 تمثل صورة ذهنية إملائية غير كافية. يتم تحديد درجات منفصلة عند تهجئة الكلمات  
 الحذر وترك اللواحق التي تنص بها كما هو الحال في كتابته طولة بدلاً من طولات كما  
 يتم تصنيف أخطاء من هذا النوع على أنها إما صعوبات في استخدام المعرفة الصوتية  
 (حذف مقطع) أو صعوبات في المعرفة البصرية (عدم معرفة صيغة الجمع لكلمة تداء)  
 أو عدم توفر صورة ذهنية إملائية كافية (عندما تكتب طاولت) وسيتم في قسمه سار  
 عرض أساليب مصممة معالجة أوجه القصور في كل من جوانب اللغة المحددة هذه

### قياس التقدم Measuring Progress

إن العرض النهائي من التقييم هو توثيق مستوى الأداء الحالي ومتابعة التقدم  
 الإستمارة للعلاج (RD; Fuchs & Fuchs, 2006). بالمسبة برصد تدرج نوع من  
 العلاج. فإن الخطوة الأولى هي وضع قائمة من الكلمات والمعاصر الإملائية التي سوف  
 تستهدف خلال فترة التدريس. ويجب أن تحتوي هذه القائمة الكلمات التي ستكون جزءاً  
 من أنشطة العلاج. ويمكن جمع نهجئة الطلبة لهذه الكلمات قبل بدء العلاج وعلى فترات  
 (مثلاً كل أسبوعين أو ثلاثة أسابيع) بحسب ما يراه المربي مناسباً ويمكن أن يتم هذا  
 إعطاء الطلبة عناصر لقصة لتجوير كتابة روايات قصصه، أو جمع عناصر من كتاب  
 الطلبة لصممة في مراحل مختلفة لتوثيق النهجئة لأهداف إملائية و صرفه بعدد  
 يجري العمل على تحقيقها أثناء العلاج. بحسب هذا الحذر الأخير ينبغي أن  
 أن يصمم عدم وجود مساعدة من أي فرد أو أداء (تدقيق الإملاء) التي تبادله  
 بالترجم من أن رقة النهجئة تقاس عادةً عن طريق احتساب نسبة الكلام المعصوم  
 percent of words correct (PWC) لا سيما المقترح استحداث مقياس آخر هو  
 في كل من مخبرات المعرفة لغوية الباسميه وقد أثبتت فاعلية حاسبة  
 Spelling Sensitivity Score (SSS) أنه بعدد من الكلمات المعصوم





بمجرد أن يبدأ الطالب في الكتابة، يبدأ في التفكير في الكلمات التي يكتبها.

وهذا هو الهدف من هذه الدراسة، التي تهدف إلى فهم كيفية تعلم الأطفال الكتابة، وكيف يمكن أن يساعدنا هذا الفهم في تطوير طرق تعليمية أفضل. كما نأمل أن تكون هذه الدراسة مفيدة في تطوير طرق تعليمية أفضل، وأن تساعدنا في فهم كيفية تعلم الأطفال الكتابة، وكيف يمكن أن يساعدنا هذا الفهم في تطوير طرق تعليمية أفضل.

هذا هو الهدف من هذه الدراسة، التي تهدف إلى فهم كيفية تعلم الأطفال الكتابة، وكيف يمكن أن يساعدنا هذا الفهم في تطوير طرق تعليمية أفضل.



Base Words & Imports

Base Words & Imports

" " " "

هذا هو الهدف من هذه الدراسة، التي تهدف إلى فهم كيفية تعلم الأطفال الكتابة، وكيف يمكن أن يساعدنا هذا الفهم في تطوير طرق تعليمية أفضل.

المنهج اللغوي المتعدد لتدريس الإملاء وعلاقتها

# MULTILINGUISTIC APPROACH TO SPELLING INSTRUCTION AND INTERVENTION

الهدف من هذه الدراسة هو فهم كيفية تعلم الأطفال الكتابة، وكيف يمكن أن يساعدنا هذا الفهم في تطوير طرق تعليمية أفضل. كما نأمل أن تكون هذه الدراسة مفيدة في تطوير طرق تعليمية أفضل، وأن تساعدنا في فهم كيفية تعلم الأطفال الكتابة، وكيف يمكن أن يساعدنا هذا الفهم في تطوير طرق تعليمية أفضل.



## العلاج اللغوي المتعدد للتهجئة المنظورة Prescriptive, Multilingualistic Spelling Intervention

يعرّض مع الآخرين (Kirk & Gron 2009 Wolter, 2009) وقد وصف  
منهج لغوي متعدد يُندخل في التهجئة (Apel et al. in press, Apel et al. 2004)  
طريقة العلاج هذه تقدم تهجئة الطلبة دليلاً لمكونات المعرفة اللغوية الأساسية  
لدى يحتاج إلى تحسين وتهدف الأنشطة بشكل خاص إلى تحسين مهارات الكتابة  
معرض اتصال معرفة الطلبة للقوة إلى مستوى محدد وتطويع تلك المعرفة في تهجئة  
نظر للعلاقة المتبادلة بين الكتابة والقراءة، لا يقتصر الأمر على توقع أن لا يتحسن  
سوف تتحسن بعض جوانب القراءة فحسب بل يتوقع أن تكون لنتائج علاج التهجئة  
على مهارات القراءة أيضاً تدعم الأدلة الأولية هذا الاقتراح الأخير (Wolter 2009)  
يقدم فيما يلي اقتراحات للعمل على كل واحدة من مكونات المعرفة اللغوية الأساسية  
الاربعة بما في ذلك استراتيجيات لتعريب الصور الذهنية الإملائية للكلمات بعد  
ويمكن الاطلاع على مصادر أخرى كروابط التهجئة SPEL-Links لمزيد من ذلك  
(Wasowicz Apel, Masterson & Whitney, 2004) للمزيد من الأسطة يد  
عنصر أساسي لكل نشاط هنا وهو ربط الوعي الواضح والاستخدام لمكونات  
اللغوية الأساسية لعملية التهجئة

### تحسين المعرفة بالنمط الهجائي

#### Improving Orthographic Pattern Knowledge

قد يحتاج المربون إلى تحسين معرفة الطلبة بالنمط الهجائي لـ 1. حدود  
الحرف أو حروف تعويذ موجودة في كلمة أو (2) استبعاد الحروف غير متوقعة  
صحيحة لتمثيل فونيم في مثال السابق. بعد، أن يكون الاستبعاد لاستبعاد  
تعويذية كحرف من نشاط معرفة النمط الإملائي

أنشطة دمج استخدام المعرفة بالنمط الفونولوجي والإملائي  
يستخدم مسجل ندى مركز على تمثيل أصوات الكلمات لاستبعاد معرفة  
في تهجئة عدم تضمين تهجئة الكلمات ما به تحديد باستمرار  
لنصوص موجودة في كلمة كثيرة هي لاقتراح تحسين. (سواء معرفة  
Kadenavik 2007 and see Chapter 5 in this text  
نصه هذه لاقتراحات من شدة محدودة هو، مرنشتر على شكل

تتمثل التوسعات في الكلمات وتمكين الكلمات أو تحليلها إلى فونيماتها منفردة. وهذه الطريقة الأخيرة هي مهارة المعرفة الفونولوجية المرتبطة بشكل مباشر بالهجاء. على الرغم من أن يكون على علم بكر فونيم وتمثيله ملائماً، فإن السطحة المهمة عند فهم الاستجابة من حيث استخدام المعرفة الفونولوجية لتحسين مهارة تتمثل في ربط معرفة عميقة بالهجاء باستخدامها واستخدامها بوصف في عملية التهجئة. تسير نتائج التجارب البحثية إلى أن النتائج الأعظم تتحقق عندما تتضمن الأنشطة التي تستهدف استخدام مهارة الفونولوجية تدريس المطابقة بين الحرف والصوت (أي معرفة بسمط لأملاش) (e.g., Troia 2004).

يوجد فكرة استخدام سلاسل الأصوات Sound Strings لتسهيل قدره لطلبة على فهم جميع الأصوات في كلمة واحدة وتمثيلها بحروف (Wasowcz et al., 2004). بدلاً من الأصوات هي ببساطة خيوط أو حبال مسحت على كل نهاية وعليها نهاية حررة بدنية بدنية مختلفة. يتضمن استخدام نشاط سلسلة الأصوات ثلاث خطوات. الخطوة الأولى هي تحليل كلمة إلى أصواتها الفردية، وللقيد بذلك، يقوم مربي توفير كلمة ويبدأ بمرور حررة واحدة لكل صوت. كما يقوم المربي أيضاً بتشجيع الطلبة على أن يقوموا من لسان، نفسه بسلسلة الأصوات الخاصة به. وبمجرد أن يقوم الطالب بتعريف العدد صحيح من الحرف عبر سلسلة، تكون الحصوة تشبه تقديم المربي نموذجاً للطالب. وسيعطي الطالب على وضع سلسلة الأصوات على ورقته وكتابة الكلمة باستخدام حرف واحد على الأقل لكل حبة. إن توجيه الطلبة ليكتبوا حرف واحد على الأقل يمنع لحال ذلك شيء يكون لصوت فيها ممثلاً بأكثر من حرف واحد، [كما هو الحال في الأعمال معهم في واو الجماعة «عملوا»] وبالنظر إلى أن الهدف من النشاط والاستراتيجية هو تمثيل كل صوت في الكلمة وتمثيله، ملائماً، فإن التهجئة الصحيحة ليست محل تركيز مربي. مثال: إذا قام الطالب بتعريف ثلاث حبات لكلمة «لعباء» ومدها مربي بكلمة «لعباء» على ورقته فعلى المعلم أن يثبت أن الطالب استخدام لاسر معاً بشكل صحيح. أنه لاحظ العدد الصحيح للأصوات في الكلمة وكثرت على الأقل حرف واحد. ثم صوت يمكن للمعلم أن يظهر للطالب كيف تكون الكلمة «مكتوبة» بالكلمات، ولكن قد يكون هذا النشاط هو استخدام معرفته الفونولوجية التمثيل ثاقفة الأصوات. هي كلمة ثلاث حبات الأملاش. الصحيح للكلمة الذي هو هدف التمثيل الدقيق الأملاش بطلان. من حيث الأملاش، وراء الكلمة أملاش. على كنها والعرض من هذا الحرف. كما ذكر سابقاً هو الهدف الأملاش. لهذا والعرض.







قبل التصنيف								
مفتاح	حجر	حداد	مصباح	محراث	حبل	منفح	مقار	حطط
رسام								

## بعد التصنيف

مفتاح	حجر
مصباح	حداد
محراث	حبال
مفتاح	حطط
ممر	رسام

## الشكل 1.8 مثال على التصنيف

## تحسين المعرفة الصرفية Improving Morphological Knowledge

لا يعتبر نشاط تصنيف الكلمات مفيداً في تحسين المعرفة بالصيغة الإملائية كما بل في تحسين استخدام المعرفة الصرفية للإملاء أيضاً. فعلى سبيل المثال، يحتمل أن يطلبوا أن يكتبوا على معرفة بانتظام بهجئة السوابق في الكلمات (مثل كتب المصارع البسيط للمحاطب والمؤث يكون بإصافه حرف ت في بداية الفعل الماضي كـ (لعب--> تلعب، كتب--> تكتب) بغض النظر عن اختلاف اللفظ من عدمه) يعتبر استخدام تصنيف الكلمات لتحسين استخدام هذه المعرفة للإملاء. في هذه الحالة يمكن أن يعلم بعمل الطالب يصنف بطاقات لكلمات تتكون من مورفيم واحد أو مورفيمين على الأصوات التي تنتهي بها متطابقة (مثل حبل، طبل مقابل، حبل، جمل) يمكن استخدام تصنيفات أخرى تتضمن أزواجا من الكلمات لمساعدة الطلبة على استنتاج القواعد من نمل قاعدة كلمة عندما يتم إلحاق إصافة بها (مثل شباك-شبابيك تتورق شايير)

و بإستقال الطلبة خلال سنوات الدراسة الابتدائية، يزداد كلمات لروايت متعددة المورفيمات التي يقرءونها أو يكتبونها والكلمات المشتقة (eg Anglin, 1993) إن يشرح الواضح للعلاقة الصرفية بين الكلمات الأساسية، أو لحدود، ومن واحد أو أكثر الأشكال المشتقة أمر حاسم للبهجة والقراءة واستنتاج معاني كلمات مشتقة جديدة لأن هذه الكلمات تشترك عدة في الشكل والمعنى فعلى سبيل المثال، الكلمة mnemonic هي في كثير من الأحيان من صمم قو ثم لكلمات الأكثر صعوبة في السهجة، بدى لاخر فالأحرف الثلاثة الأولى لا تستخدم في البداية لأية كلمة أخرى. على الأخرى ثلاث



[illegible][illegible]

من أن يستعرب أن لا يؤدي طريقه حقدًا [الجمعة] [الجمعة يوم] وأم في الولايات  
معه دنما إلى صورة ذهبية أملائية وصحة وهو في كثير من الأحيان نسخة يوسف  
في بين المعلمين (Gil & Scharer, 1996)

على الرغم من أن تدريس التهجئة من خلال السماح للطلاب بتقدير مستوى مهاراتهم  
حاليه وسطرية المتعلقة بتطور التهجئة بشكل أفضل، لا أن يركزوا على استخدام  
مع المفردات والإملائي والمعرفة الصرفية، أحياناً لا يوتى في نهجهم  
على سبيل المثال، قد يستخدم طالب أسير يعبث بمعرفة فيزيائية بهجته  
لغة مع كون لوائح قريب [من المطلوب] ولكنها تهجئة غير صحيحة مثل كلمة «لا»  
«لا من أسي» وفي حالة كهذه، أو عندما يكتب كلمات كـ «معلم» بدلاً من  
«معلم» مثل «الكل» بدلاً من «لكي لا» حيث تكون هناك حاجة توجيه إضافية لكل  
أسير التي تهجئة كلمة متعددة يقترح هذا استخدام أسير نهجهم على صور هذه  
«Wasowicz et al 2004» التي توجه انتباه الطلبة إلى جميع حروف الكلمة فحسب  
سواء صورة إملائية ذهنية تعتمد فقط على آخر معنى من الكلمة

مثل خطوة أولى من استراتيجيات اقارب الكلمة بدأ بتعليم ستر نهجهم صور هذه  
استخدم المماثلة. ويتم تشجيع الطالب على تصوير مشهد عالٍ. مثل معرفة كلمة  
«عائلة» ووصف الغرفة للمعلم مبتدء من الجانب الأيسر من الغرفة ومبتدء من  
صورة ذهنية للعرفه. وعند الانتهاء، يشير المعلم إلى كيف أثبت صورة لطلاب  
«صحة وسهولة الإسترجاع إلى عدد لا كبير من تفاصيل العرفه ثم يطلب منهم من  
حساب أن يقوم بوصف العرفه بدءاً من اليمين إلى اليسار عبر صورة العرفه وبعد  
البدء من هذه المهمة. يشير المعلم إلى أن الصورة كانت واضحة بما يكفي لدرجة أن  
حساب يستطيع تصورهما ذهنيًا بعينه المجردة من الأمام إلى الخلف والعكس

عناصر الحصوة الثانية من استراتيجيات «صور هذه» كلمات تتطلب حرة سمع على  
الأسير معرفة محددة بالكلمة محددة (تمثيلاً إملائيًا ذهنيًا) لأن استخدام المعرفة بالصوت  
الأسير في الإملائي والمعرفة الصرفية فقط يؤدي إلى تهجئة قريبة يعجز المعلم في  
الأسير من الكلمة وأيضاً خصائصها المعنوية (مثلاً، عدد الأحرف وعدد الأصوات  
الأسير بالصوت). ولتعمق هذه العملية قد يقوم المعلم بتكوين أصوات وخصائص  
الأسير المعلم والطلاب الأدوار في تهجئة الكلمات شمولاً من اليمين إلى اليسار وبعد  
الأسير من تدريبات والمناقشات حول الكلمة، يتم حساب الكلمة وتوجيه الطالب إلى  
الأسير كلمة عما إذا استطاع الطالب تهجئة الكلمة بشكل صحيح يفسر منه بعدها

بها بشكل مكتوس كما فعلت هذه المدرسة المتعددة اللغوية  
ذلك يمكن دعم هذه الطريقة بتعدد المدرسين بالصف  
محددة من الأنشطة اللغوية المتعددة المتعددة المتعددة المتعددة  
على أن تكون من الكثرة المتعددة المتعددة

### المدرسة اللغوية المتعددة على مستوى الصف

#### THE LINGUISTIC INSTRUCTION AT THE CLASSROOM LEVEL

في الواقع، نال استخدام اللغة المتعددة في الصف  
معدداً أكثر، ويكون ذلك من الوضع المتعدد المتعدد المتعدد  
ذلك من الصف المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
من لم يكن استخدام اللغة المتعددة في الصف  
معدداً لا بد أن يكون استخدام اللغة المتعددة في الصف  
المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
من مستوى الصف المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
دليل المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد

وهناك طريقة تستخدم اللغة المتعددة في الصف  
استخدام اللغة المتعددة في الصف المتعدد المتعدد المتعدد  
الوحدة الأولى التي زعمت أساساً وقد تضمنت برنامجاً متعدد  
يركز الوحدة الأولى على استخدام اللغة المتعددة المتعدد المتعدد  
الأمثلة وهذه الطريقة المتعددة المتعدد المتعدد المتعدد  
هي هذه الوحدة وهذه تلك المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
وتحار في هذه الدروس بحثاً واحداً وتعدّ تعليمات المتعدد المتعدد  
المتعدد من خلال المدرس المتعدد أو المتعدد المتعدد المتعدد  
تأثيراً أساساً على مستوى المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
متعدد أم المتعدد المتعدد الدروس المتعدد المتعدد المتعدد  
متعدد أو المتعدد (الأسواق والمتعدد) والمتعدد المتعدد المتعدد  
أسواقه أو المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد  
أو أحد المتعدد وفي العادة تقوم بعد ذلك وحدة هي المتعدد  
هذه من المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد المتعدد

كما يقوم أيضاً بالتدوير مرة أخرى خلال التورّد. تحفّضه من جهلّته من يديّته  
والإسراءات الأكثر بعداً أو يارّه صغيره للكلمات التي سم طيقه  
من تحدث عنها

حرف اسليم اعوي المتعدد للتهجئة على مستوى نصف شكل كبير من حرف  
جمعة التليدي تشير تحارب إلى به يمكن أن يكون لدى معيني التسموف بعض  
درف حوز عدم اتناع فوائهم للتهجئة الكلمات التي اقترحها معاهج نمره وعدد حرف  
ملائيّه أسبوعية. للتعامل مع هذه المخاوف، يقوم عادةً بحجبر المعلمين دراسه  
كلمات التهجئة المبسطة على اسهاج ووضع كلمات من ثلث سوسم هي وحده منهاج  
ملائيّه (مثلاً، معرفة النمط الإملائي والمعرفة لصرفه) وحرفه حفره للتهجئة  
سبعة بكل وحدة. وباستخدام هاتين الاستراتيجيتين الأخيرتين يمكن للمعلمين تحسين  
يجع معي اعوي متعدد للتهجئة وفق المنهاج المدرسي ويسمح أن حد ما مع تحارب  
سنة مدرس الإملاء

## الخلاصة Summary

لا تعتبر التهجئة عملية غير منطقية كما قُرحت مقولة توابس وبارنم من أن التهجئة قد تبدو عشوائية عند عرضها من منظور "لسات المعرفة اللغوية الأساسية" (أي، المعرفة الموبولوجية، لإملائية الصرفة ولدالية)، إلا أن لساء منطقية واضحة. والأهم، أن لسات المعرفة اللغوية تُستخدم طيلة العمر من مستخدمين شيعاً لأفراد الأكثر بصوحاً. وبالإعتماد مشترك على لسات المعرفة اللغوية الأساسية ليس من المستغرب أن تكون القدرة على التهجئة مربطة بحواس أخرى من ش والكتابه وداعمة لها، بما في ذلك القراء على مستوى الكلمة ومستوى الصرد لاس.

يمكن المعلمين استخدام الطريقة اللغوية المتعددة بتقسيم التهجئة إلى خمسة من معلومات محددة تتعلق بحواس القوة والضعف الصفة ببعض أن يكون في المعرفة بصرة للتهجئة ويمكن لهذه المعلومات بعد ذلك أن تحدم كموح لتطوير أهداف لسب الفردية وأن تُستخدم كمقياس لعبه الأداء لمراقبة التقدم. باستهد في تهنه صفة لغوي متعدد، سيكون لعممين مستعدين شكل حدد لتليه الاحتياحات لتطوره صفة وتحسين نتائجهم القرائية و لكتابية

## المراجع References

- Adams, J. K. (1990). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1992). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1993). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1994). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1995). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1996). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1997). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1998). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (1999). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2000). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2001). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2002). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2003). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2004). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2005). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2006). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2007). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2008). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2009). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2010). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2011). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2012). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2013). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2014). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2015). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2016). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2017). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2018). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2019). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2020). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2021). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2022). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2023). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2024). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.
- Adams, J. K. (2025). *Learning to read: The development of reading fluency*. New York: Guilford Press.



Let  $\mathcal{A}$  be a family of sets. We define the *union* of  $\mathcal{A}$ , denoted by  $\bigcup \mathcal{A}$ , to be the set of all elements  $x$  such that  $x \in A$  for some  $A \in \mathcal{A}$ . Similarly, we define the *intersection* of  $\mathcal{A}$ , denoted by  $\bigcap \mathcal{A}$ , to be the set of all elements  $x$  such that  $x \in A$  for every  $A \in \mathcal{A}$ . If  $\mathcal{A} = \{A_1, A_2, \dots\}$ , then  $\bigcup \mathcal{A} = A_1 \cup A_2 \cup \dots$  and  $\bigcap \mathcal{A} = A_1 \cap A_2 \cap \dots$ . Note that  $\bigcup \mathcal{A}$  is the smallest set containing all the sets in  $\mathcal{A}$ , and  $\bigcap \mathcal{A}$  is the largest set contained in all the sets in  $\mathcal{A}$ .

Let  $\mathcal{A}$  be a family of sets. We define the *complement* of  $\mathcal{A}$ , denoted by  $\mathcal{A}^c$ , to be the family of all sets  $B$  such that  $B \cap A = \emptyset$  for every  $A \in \mathcal{A}$ . Note that  $\mathcal{A}^c$  is the family of all sets that are disjoint from every set in  $\mathcal{A}$ . If  $\mathcal{A} = \{A_1, A_2, \dots\}$ , then  $\mathcal{A}^c = \{B_1, B_2, \dots\}$  where  $B_i \cap A_i = \emptyset$  for every  $i$ . Note that  $\mathcal{A} \cap \mathcal{A}^c = \emptyset$  and  $\mathcal{A} \cup \mathcal{A}^c = \mathcal{P}(U)$ , where  $U$  is the universal set.

Let  $\mathcal{A}$  be a family of sets. We define the *relative complement* of  $\mathcal{A}$  in  $\mathcal{B}$ , denoted by  $\mathcal{B} \setminus \mathcal{A}$ , to be the family of all sets  $B$  such that  $B \in \mathcal{B}$  and  $B \notin \mathcal{A}$ . Note that  $\mathcal{B} \setminus \mathcal{A} = \mathcal{B} \cap \mathcal{A}^c$ . If  $\mathcal{A} = \{A_1, A_2, \dots\}$  and  $\mathcal{B} = \{B_1, B_2, \dots\}$ , then  $\mathcal{B} \setminus \mathcal{A} = \{B_1, B_2, \dots\}$  where  $B_i \in \mathcal{B}$  and  $B_i \notin \mathcal{A}$  for every  $i$ . Note that  $\mathcal{B} \setminus \mathcal{A} \cap \mathcal{A} = \emptyset$  and  $\mathcal{B} \setminus \mathcal{A} \cup \mathcal{A} = \mathcal{B}$ .

[illegible]

## الفصل التاسع

تعلم الكتابة

## Learning to Write

10-11

A FRAMEWORK FOR WRITING عام للكتابة

[illegible]

مطبعة دار الكتب والخطوط  
الطبعة الأولى سنة ١٣٢٤ هـ

الحياة تصف من ذلك حقيقة أن كثيرين يحدون الكتابة أمر صعب. الكتابة بالنسبة لمعظم البالغين على الأقل، تحسب عني مواجهة أفكار. وعين أقرص من رخصه شعص و أكثر تسع للآخرين الاصلاح على هذه الأفكار. ترك الكتابة سعل يمكن الرجوع له في المستقبل. كالبعين لربنا سعل مع كتابنا ربحا كال هـ عندما يكون معهم غير سعل سعل من الكتابة وإذا كتبنا بأسلوب الكسبي شمس اسقادات من لأقران المراحص كيف يتحول الناس من كتب مسدس من امر مهارات كتابيه تعدمهم بشكل جيد في عملهم وحياتهم اشخصيه؟ ولما لا حصل لـ لأفراد لى هذه المرحلة أبدا؟

إن لإحدى على هذه الأسئلة قد أقحم باحثين من محاولات كثيرة بما فيها على الطوري والمعري والتربية والتعليم والسرية الخاصة واصطربت لعل واسه وسرور ان الصريقة المباشرة لدراسة كتابات الأطفال هي فحص ما يكتوبه بتأجيله سيطر بسنة الأعمال المكتوبة على الأدب التطوري حتى الثمانينات من قرن سس عتب تم تطبيق نماذج ابتدئ الحبير امرفيه بلكانه (Hayes & Flower, 1980) فقد طلب من اكتاب لبالعين أن يفكروا بصوت مرتفع بما كان يحول في حصره الكبة. وبالتدرج أصبحت الكتابة كمفص معرفيه والتي كتب من ذلك غير معرفه اكثر وصوحا. كنف هذا المسار من اسحت أن مراحل التخطيط والاساح والمراجعة سته كات بعينه عن لكتابة الخطية، السلسية بالنسبة للكتب دوى لحرية فقد كات من ذلك بوصف شكل أفضل لعمليات مشددة ومتكاملة تتم في اوقت قصه وبصر مساهمة الحفول معرفيه لأوسع اصبحت أكثر وصوحا. فقد تم فصل الوطمة لسمه والد كره والاسباه ونظمة الدافعية في التحسينات اللاحقه في مورج مميه بلسه (Berninger Garcia, & Abot 2009, Hayes, 1996 2004)

ومع ذلك فإن الأطفال الصغار، الذين يحب عليهم أن يماروا مع لسمه (مجرد) والكلمات شكل صحيح)، هم بالمفربة مبتدون والاسمال الصغار يحرون سموله التخطيط والمراجعة، وعمليات الكتابة بالنسبة لهم متسلسله شكل تام، وكل عمده مشهده الأطفال والتماعل معهم وهم بمومون سخطط والاساح ومراجعة سموله بمصم. رئيس حر للمعلومات التطورية قم الباحثون بمسا سمول الاسمال بالكتابة ما فائدة الكتابة وما لذي يؤدي لى كتابة جوده

براجع هذا الفصل ويلخص ما عرفه من تطور الكتابة سس هذه لاول سموله مصادر لمعلومات - درسه لاسمال اكنانه، مشاهده مصم لى لى

، بعد من بقاء

## EMERGENT AND EARLY SCHOOL WRITING · AGE 4-8 YEARS

[illegible]

(Ilichinsky & Teberosky 1990) قسم من الألفبائية  
والتطبيقات الاجتماعية والاقتصادية بالاعتماد على علامات الاتصال  
أكدت هذه النتائج فكرة الأساس الخطوي للكتابة وقد  
العلم المرسوم

ترامب أحدث ديسون حول كنهه المخصوص أن سمع مع ديسون  
من قبل مراقبه مكثفه حسب رويته K في سيطرته حصده من  
وصف أمثلة الكتابة المرسوم بالأساطير متعدد الوسائط حيث يعد  
ويكتبون وأحياناً يمثلون الشخصيات التي يساقطونها في الدية  
صغير فقط من الأساطير، مثلاً، حروف هائلة أو أشكال تشبه الحروف  
النهاية. يصاحب النص الأول صوراً أصغر يمكن إضافتها بعد  
يستمر كثير من الاتصال في رسم صور صغيرة مع عملها للكتابة  
مبني سنوات لمرحلة الابتدائية لأحدث ديسون (Dyson 1993b)  
بالتحدث على نحو هولي (شكل اسقاطي) عن كتابات بعضهم  
الرسم ويبدون تدريجياً بالتفريق بين نوع الخوفا التي يتم  
مقابل الصورة. فالكتابة توصف العمل الروائي شكل أكثر  
الرئيسية. أصبحت الكتابة أيضاً أكثر اندماجاً مع حياة  
الأصدقاء، شخصيات في كتاباتهم. يركز الكتاب على  
ويفوق الاتصال بكتابة كلمات محددة يعرفون أنها  
ديسون (1993b) الممدتي يمثل في أن كتابات الأطفال تتغير  
إلى وسط اجتماعي يكون للكتابة فيه منصة للنشاط الاجتماعي  
بين الأطفال حول موضوعهم على طاولة الكتابة ثم  
شكل متكرر في هذه

إن أقصر تمثيل لنص المكتوب المرسوم كوسيط اجتماعي كان في  
الأخير (2008) لصف أول أسامي في مدينة مدينتي المركز حيث  
الرافضة مرتى في الأسبوع كان نشاط الكتابة اليومية في هذا  
لأتي قامت معلمة أولاً بتقديم سرد شخصي كممدح لعملية الكتابة على لوحة  
ورقية كبيرة بحيث يستطيع الأطفال رؤية المنتج ويسمعون حديثهم عن  
اللوحة بشكل واضح (مثلاً أعرف أن حمسي يحب أن تدرج حروف كثير  
وتصنفت موصيغ السرد برهات وشطة سلبية. وقد كان هذا  
الأساسية لتطبيق معايير الإجابة التي تبنى من عملية لصف أول في  
رسم من كنهه





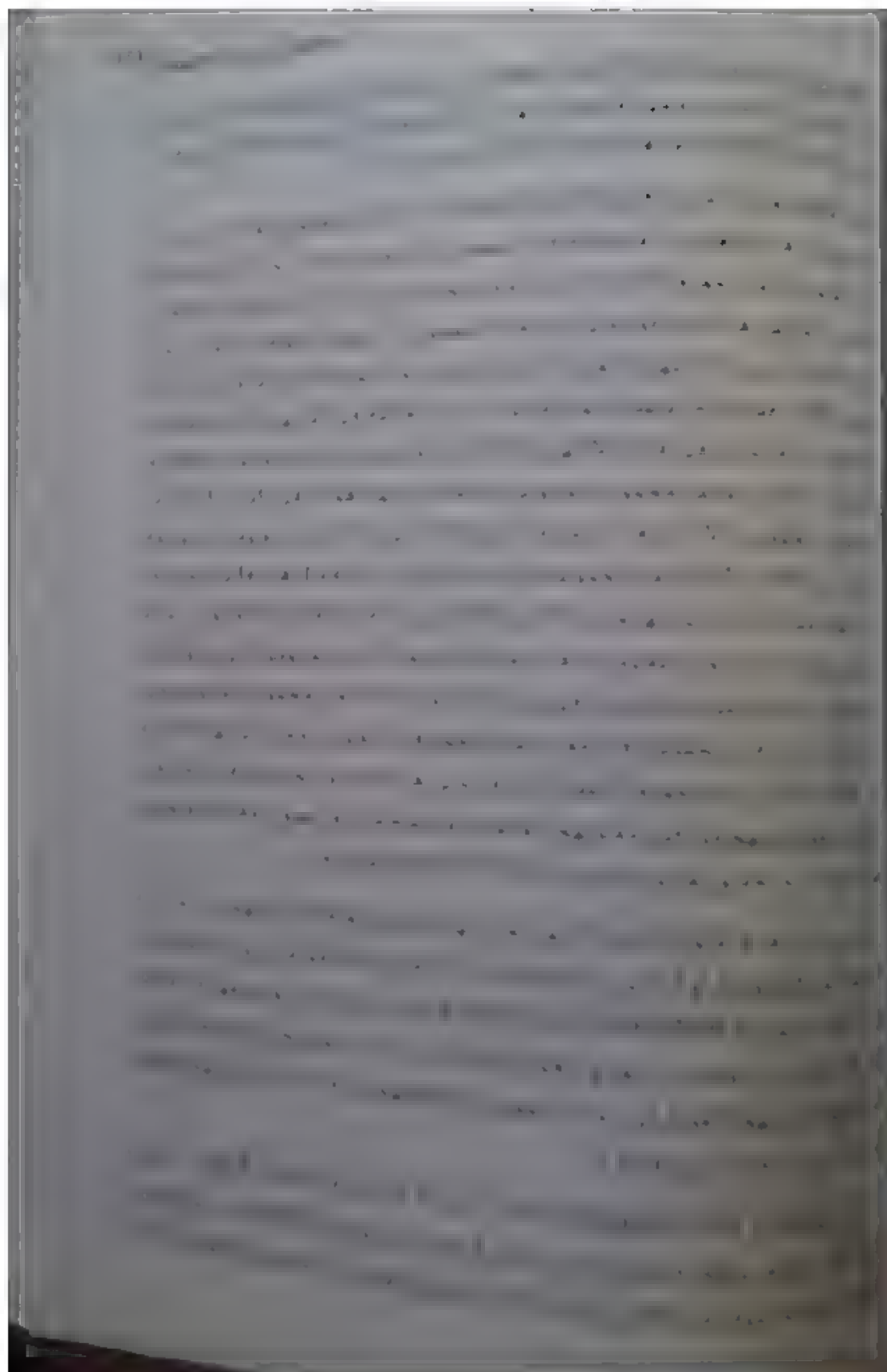
درست شابمان (Chapman, 1994) نشوء الأنواع الأدبية في كتاباته، «نغم» من صنف الصف الأول. وقد عرفت الأنواع الأدبية بأنها: نموذج ممثل للمقالة، في طريقة سيطرة أو بناء المقالة، وهو مشكّل من المسبقات الطرئية المتكررة واستجابة «نغم» في دراسته. كان السياق المتكرر هو «ورشة عمل الكتابة» الوقت الذي يمكن فيه للأطفال كتابة الأشياء التي تهمهم ودرستها. نظمت شابمان دراسة للمخطوطات والرسومات الرمزية للتعبير في الأسبوع لـ 15 نوعاً أدبياً معروفاً خلال عام دراسي وشملت لسانات حواريات نصاً استعها الأطفال خلال العام وقد صنفت النصوص أولاً إما إلى رمزية موجهة نحو الفعل / الحدث أو سر رمزية (موجهة تجاه الشيء). وقد ارتكزت استقصاء لرمزية على حركات الأطفال، سواء لماضية أو المحططة لها في المستقبل أو الحدية بصفتها الأشكال المعبرة في النصوص الرمزية أفعالا في الماضي أو المستقبل وروابط مبهمة (بعد ذلك، يتسها) وطروء رمزية مثل (أمس وهي عيد الميلاد الجديد) كانت هناك خاصيتان مميزات للنصوص غير الرمزية، فالنصوص الوصفية تروى بصوت عالٍ في صورته بينما تحدثت النصوص التفاعلية بعض أشكال العمل اللاحق على (مثل حوار كثر من سؤال وجواب بين صنفين) هدفاً لها. وقد كانت الأشكال المعبرة هي الأنواع الأدبية

الرمزية أفعال اسناد (مثل يملك وحصل) أو موقف (مثل يريد، يحب) والتي أحدثت عموماً صيغة المضارع

The Whirl Pools Now  
had to beat the fusion,  
The Whirl Pools Practiced  
And to beat the  
fusion  
The did beat the fusion  
The Score Was Whirl Pool  
2 fusion 0.

شكل 1.9: مثال على اكتتاه استقلدية أنتحه طالبان من الصف الأول الأساسي





بدرجة كبيرة فقد كان ال 100 ململ في دراسة نيوكرك في صفوف مع معلم مدرسي في تدريس لكتابة، وقد قاموا بالكتابة بشكل منتظم عن موضوع اختراجه في الصفوف. لقد كانت الأنواع الأدبية عبر الرسمية التي عرفها شامان (1994) لصف الأول في الصف في النصوص التي قام نيوكرك باختيارها، ولكنها شوهت بشكل أكثر بصر في سبيل المثال كانت المعلومات حملاً كاملة كما في قائمة جمر نصف 10 عور سنة عند حي (Newkirk, 1987 p 131). إن الاتجاه العام الوحيد الذي لم يفسد نيوكرك في عاده التوزيع لقد أصبح عدة أنواع متكررة في نصوص لاطفال اصغار في تدرج عند بلوغهم الصف الثالث وبالعكس لقد كانت النصوص الوصفية متكررة في الصف الأول والثاني التي اختبرها نيوكرك (21% و 26% من جميع الكتابات من رسميه في ليوالي)، ولكنها شكلت 6% فقط من نصوص الصف الثالث بشكل ملاحظ. كما في ريادة كبيرة في طول النصوص 15% فقط من نصوص الصف الأول كانت كبر في فقرة. ولكن 49% من نصوص الصف الثالث كانت أكثر من فقرة و حده فير نيوكرك شأحه كعدم لمكره أن اطفال مرحلة الابتدائية يمكنهم الكتابة في نوع دية نرس أساساً لكتابة تفسيرية لاحقاً. إن نصوص التسميات ونصوص تقوم في نصوص الوصفية للململ هي أدوات النصوص الإخبارية في المستفيين

بين الشكل 2.9 مثلاً نص غير رسمي كتبه طفلة في الصف الثاني (سنة مؤلف كس تصف فيه فقمة متحية. يمكن تصنيف هذا النص على أنه نص وصف في در سنو سمار ونيوكرك في هذا النوع الأدبي. تم سرد الحقائق حول الموضوع، ولكن ليس بترتيب معين ويمكن إعادة ترتيبها من دون أن تؤثر على تماسك النص. ومن الحدير ملاحظته أنه في الوقت الذي أنتجت فيه كيني نص المصمة المتحية، كانت قادرة على كتابة قصص خياليه أطول تتضمن خصائص تركيبية عامة واضحة ( لظروف افتتح الاحداث) بعدل بعض الباحثين أن التفاوت المتطور الموثق بشكل جيد بين الكتابة الإخبارية و القصص (فيما يتعلق بالطول الكلي للنص ومستوى تقطيعه) هو سراح للتعرض بدرجة كبر ثلاث المصحي في الصفوف الاسدائيه الاولى (Christie 1986, Duke, 2000 Martin 1989) وهذه نقطة ستتم العودة لها لاحقاً

إضافة إلى وصف أنواع الكتابة المسوية الناشئة وسياقها الاجتماعي، فقد هتم الباحثون بأنواع المعرفة التي يمكن أن تكون لدى الأطفال حول الكتابة. هل يعرف لاطفال بصير في لغة المكتوبة معجم خاص وقواعد؟ هل يمكنهم التحدث عن الكتابة كموضوع، فمثلاً هل كتبوا شيئاً بطريقة معينة، أو لماذا يقوم الناس بالكتابة أصلاً؟ إن لإجابة على مثل هذه



تعلم كتابة نصر بالسنوت - في الصف 9 سنووات فاكتر  
LEARNING TO WRITE GENRE SPECIFIC TEXT AGES 9+

[illegible]



الاصطلاح عند بلوغهم سن السابعة من احيارها تصف قصص مخبوءة عند مخبوء  
 او لعب انما يصير المتوقعة في القصص بمليدية (طريف القصة) لا حـ (السعد  
 لداخيه وسرها) ومع ذلك قد يسبق كتابة القصص مخبوءة عند مخبوء  
 قليلاً لأن نسخ (تجربة الكمات وكمايتها) يصاحبه ابي مصادر معروفه سبب لـ  
 ذوي الصور ابصعي عند وضوهم الصف الخامس ن يكتبوا قصص متدرج لـ  
 ومخبوءة جيداً (Hidi & Hildyard, 1983) وفي المقاس يكتب الاستاذ  
 من اصطراناث لغوية وتعلمية قصصاً أقصر وعدد أكبر من الأخطاء عند 5-6  
 Windsor 2000)

تحت صيغة قصص سرد الحياه عن النصوص التفسيرية المسند على سبيل  
 العلاقات مثل الطرف لهدف انشائي) أشهر البحث ارضين ان النوع لادرس لتفسير  
 أصعب فهما لدى لأصل (Snyder & Caccamse 2010) عاوما يكون مقبولة  
 بقي يتعرض لها لأصل في النصوص لحورة جديدة كما أنها شتم على مقربة  
 ومفاهيم جديدة. وبفكس النصوص القصصية التي تتوافق مع نمط اساسية عامة  
 وحده، فإن النص الاحباري يبنى على عدد من النسي لعامة امخضه (مقاربة سري  
 وصف مشكلة/حل-النسبية وغيرها) وقد يجمع النص الواحد عدداً منها من  
 اصله يو جهون صعوبة في بناء تصور ذهني معطام ما قرأوه، فمن غير المتضمن  
 فادرين على كتابة ملخص نهائي للمادة نفسها

بهذه التحديرات عن لصعوبات الكتابة في الكتابة الحوارية كـ مخبوء  
 لنصوص التي كتبها كثير من الأطفال في منتصف سنوات الدراسة الأساسية تحت  
 الثالث والرابع) يصور تدراجاً في سببه النصوص وللنصوص واحد سكون وخمس  
 (Scott & Jennings 2004) أن الاصطلاح ذوي النمو الطبيعي ابدى سروج صفة  
 بين 11 12 سنة قاموا بكتابة ملخصات لسدو وحسن عن العظم الذي استعداد  
 ضمن حملاً امخاضيه (مثل بالنسبة المختبرين سدا الصخراء سنة حاسة من حده  
 ولكنها في الحسنة تصف اشكال حياه مخضه كثيرة تكيف مع المباح الحـ الحاف  
 وحمل حقاومة من الصعب المعقيم شكل حاسم عن وسيله تطوير سدا حده  
 النماذج مختلف بحسب النوع. لأدري الاحباري المحدد الذي تمت رسمة - كما مرز  
 لوبرغان، 2010 (Ward Loneragan) فقد وجد عدد من السجس لـ سدا حده  
 لشناس حول الاشخاص المعروفه والاماني لماووه قصص بعضها من سدا حده  
 عن قصة عمر شـ هدا حاجة في لوهـ حدهس الى الاحداث سدا حده





صناعة في قديم محركات المعرفة لآلية في صهرت في علم  
البحر، ايضا اكتسب عن المعرفة بالآلية مباشرة عدداً من  
في الآلية التي تصممها مثله انجوريه (١٩) حدث في زهور،  
(Nonroe & Troa) في لفرق بوصفه في الأنواع الآلية في  
لنظر لطيفي حتى المدرسة في الصنف من  
الكتاب في بعض من صعوبات في المرحلة نفسها وفي  
معرفة كسره بالأنواع الآلية في متحدهم كآلية في مرحلة  
في ذلك في المعرفة للصنف (الفرقة على تطويع المعرفة في  
معص مع بها في يكون في المعرفة بوصفه في  
في معرفته،

تفسير دراسات الأساليب الأدبية تأثيرات الأسلوب و المنهج

[illegible]



تركز اهتمام الأبحاث المصممة لتطوير المعرفة الخاصة بالكتابة والمحتوى  
 من العلاقة بشكل أساسي بالآثار المترتبة على استيعاب تدريس الكتابة (Branum Martin, Gardenas-Hagan, & Francis 2009)  
 واحد جدير ملاحظته هو دراسة حول آثار التعليم المباشر للكتابة (Percy Gates Duke & Marinneau 2007) التي  
 لأنها تجريه بالفعل (مقاربه ظروف نوعين من التخصيص لا يتعدى حد معين  
 للظروف) وطولها (تتميز منحنى النمو عبر سنة قوتها بصفة عامة من سنة  
 ووسعة (420 مساركاً) استهدفت الدراسة لكتاب الصغار (واحد من 100  
 نصف الثاني كداية من لطرفين اللذين تمت مشاركتهم هما سواد صغار من  
 الأصيبه لخص علمي (45 دقيقة مرتان اسبوعياً) وإيكابه الأساسية تصادف  
 مباشر للخصائص القوية للتخصيص الإحصائية والاحترافية العنصر من  
 فإن صافه منهاج واضح لم يثبت بظهور الكتابة (باعتناء نحو التحسين من صافه  
 لإحصائية). ومع ذلك، فإن درجة الإصالة كانت متوقعة بشكل كبير بنمو الكتابة في  
 من الكتابة الإحصائية والإحصائية آثار المؤلفون احتمالية أن يكون سبب عدم لاسم  
 أساليب الأنواع الأدبية بواسطة هو صغر سن الأطفال المشاركين مع واحد من  
 المنهجية التجريبية الدقيقة كما وصفت في هذه الدراسة، من النصف من سن  
 عليه العناصر الأساسية لتجربة تعلم مثالية، بالنسبة للكتاب لاسم سن أو أكثر  
 هناك عمل تجريبي محدود يمكن أن يروىنا بإرشادات لتعديل الكمية والتسبب أو  
 الخبرات لدعم تطور الأنواع الأدبية المتعلقة بالمحتوى خلال استجابه لعمولة لعمولة  
 ومع ذلك إذا استمرت الدعوة إلى التدريب المتخصص لدراسة الكتابة والتدريس  
 مجال محدد فيجب أن يتغير هذا العمل

### تعليم البنية الدقيقة للكتابة قواعد الجملة

#### Learning the Microstructure of Writing: Sentence Grammar

تأثير الوسيط على شكل الجملة يواحه الأطفال الذين يتعلمون  
 نحوه جديدة بعض [هذه التحديات] تأتي من مصطلحات اللوح الآلية وبعض  
 يأتي من طبيعة الوسيط (شكل الدائري) نرودنا الأبحاث التي تقارن الحاسوب  
 والممكن بإدراك تطور القواعد "كتابية" على وجه الخصوص  
 وسعة حول الكلام وإحصائية التعبير لتجويبه عبر سموات المدرسة (Urban, 1976 O'Donnell Griffin & Norris 1967)  
 على تركيز تدريس

كما يتعلق بمدى العمر أو أستاذة بحث محددة (De Temple, WJ & Snow 1991 Golub & Frederick, 1971 Pelligrini, Gada, & Kroll). دراسة واحدة (Loban, 1976) قارنت هذه الدراسات من حيثيات محددة من نوع الأدبي نفسه، عادة قصص (مثلًا سبع معكبة ومكتوب خمس معكبات) أو صور متساوية، وهكذا (وسبعة بدت يمكن في كل من السلسلة). في كتابه تعكس تأثير الوسيط، ووجه توضيح الدراسة، الوسيط حتى وجه مرسومه عن منتصف المرحلة الابتدائية وحتى نهاية سنوات مرحلة ثانوية تُصوّر. ومن ردة هي تكرار الأشكال النحوية التي تكتسب متحرره كالحمل موصولة. تسمية المطولة والحمل لطرفية غير المحدود — مثل سماء كان ينحصر عن (ي بهم في صديق) وان تكرار هذه الاشكال في كتابه أكثر مما هو في سنة. من جهة هذا الأدب، التربوي موجود في دراساتي بيريرا (Perera 1986) وسكوت (Scott).

مرو كروول (Kroll, 1981) أربع مراحل في تطور العلاقات بين الأشكال الحكيمة. سنة من المرحلة التحضيرية في الفترة المبكرة من الكتابة لصيدية قد لا تصح. يوصف لكتابية إلى مستوى معيار، بلغة الحكيمة، فالحمل أقصر، وتظهر الأخطاء. حرية حدود عادة، التي تعتبر غير مأثورة في الكلام، من المتمرص أن تكون لهجة. كانت ترفيم وقرارات لتسيق بعيدة عن الانتاج في هذا العمر لتكر، وتشير. من كبيرة من قدرات الطفل وإسبائه في مرحلة التشيب، نصيح لكتابة مشبهة. بعد للكلام وفي عمر تسعة أو 10 سنوات يدخل العديد من الأطفال مرحلة. من حيث يظهر مريد من القواعد المكتوبة كما هو واضح من خلال (1) عيب التي. صفة بوضحة (مثل حسب، أنت تعلم) (2) عدد أقل من الحمل مركبة. سبقة. "و" والمزيد من الحمل اسنانة (3) اسنى التي يحدث عادة وشكل أكبر في. يكونه مثل المسي بمعجول والأفعال الحامدة صافية إلى ذلك، تظهر بعد تنظيم. من المكتوب مثل نقل عاصير طرفية إلى بداية لحملة ذكرت بيرس (1989) أن هذه. من تكون مركبة وأحياناً يتم لحظ بين قواعد الكلام وقوعد والكتابة في النص. من هي شكل 39 الذي كتبه طفلة في الصف الثالث في مدرسة (كتبت مرة. من 8 سنوات و 8 أشهر) مثال على هذا لحظ والبرق قصصى جدلى مكتوب. من ذلك عدد من تتصنح خصائص الكتابة ساصعة، ما في ذلك. سسر لباء (الأسطر 8-11) ووجود الحملة لطرفية فيها تقديم وحتصار مثل هناك.

وفي سن عمر صغير (السطر 13 وكثيراً لسطر 1 2 6 16 و 22) في الجوانب حيث  
 تستخدم كثنى الشكل المحكي حسباً أخيراً في مرحلة كروول نحو سنة 1980،  
 يتضمن الكتاب سهوله بين أشكال الكتابة الخطية والكتابية مع بعض التباين بين الألفب  
 حسابات أنواع مختلفة من النص وباستخدام مصطلحات ساجس (1940)  
 وأمرأة لبنانية، يستطيع الكاتب الآن يكت كتابة سهله لمطبعة (ألفب حساب  
 (ويستطيع أيضاً أن يحدث له سهله مكتوبة) وقد لا يصل بعض الكتاب إلى  
 الدمج (Perera 1984 Rubin 1987)

آخرى سكوت (2002) دراسة تؤيد التفسير التطوري لكروول للملاحظات من أعمار  
 المحكية/ المكتوبة فحص سكوت فروق السيوية في نمط ألفب يستخدم في  
 لنصوص الأدبية المحكية وكتابية التي نحتها الأطفال بعمر 9 و 11 سنة يسرد  
 في هذه الدراسة إلى طرق جمع شفاء الحمل في حملة واحدة فقد تحدث لألفب كثير  
 عن المحتوى منه (فيديو بمحتوى قصصي وفيديو بمحتوى تفسيرى) وهو سؤا  
 يكشف به حة خاص عن أى تأثيرات مستقلة للوسط على شكل لجعلة عند حسن فهم  
 لمطابقة في المحتوى التي وردت في البحوث السابقة لتحديد لىي محتوية بها تغيير  
 أشكال الةة المكتوبة و المحكية (Perera 1984, 1985, 1987, Haliday, 1986, Gibb)  
 اشتملت كتابات الأطفال بعمر 9 سنوات أمثله كثيره لقوعد ربط الحمل مكتوبة  
 ولكن كتابات لأطفال بعمر 11 سنة اشتملت على عدد أكبر من الأغنية (صفت لةة  
 تقدم الحمل الثانية الثلاثة التالية كأمثلة

- (أه أه أه) وبمدها، دت يوم وهو يبره خروقه في الحبال/و) أه أه أه هربت حتى يبره  
 (محكية)
- في حد الأديم ستم كان ياس يبره خروقه في الحبال، صاعت إحدى امبرت كتابه
- وحاماً مات الصبار انتقب الحيوانات إلى الصبار سميش (محكية)
- تصنع الحيوانات مبارل لها من النباتات المينة (مكتوبة)
- وهو لا يقوم حقاً بفعل أى شيء مع أحسقاته أو أي شيء/ ولا يستمع لوالده كثيراً/ و يردد  
 ذلك (محكية)
- ادرك والده أنه لم يعد يلعب مع أحسقاته أو يستمع لوالده (مكتوب)

# TIGER

On this night I was working hard  
 Just the place at all. Feeling a  
 proud of myself I sat down with  
 a little son. I had made.  
 I opened my thermos and set  
 my drinker as I ate my. I was  
 planning a night I was going to  
 was going to pick some of the  
 flowers. I was in the field like  
 wild birds in the fields  
 I heard the little  
 new new I heard behind me

there stood a little tiger cub  
 he sat down beside me new  
 new he said I stroked his soft  
 tiger fur. After I had done  
 my three tasks I noticed  
 the tiger cub had to let me  
 well I did the thing. I  
 children would do I decided  
 ask my folks. I was a new man  
 when I got home. I was  
 in a new new new new  
 I had started to new new  
 I was a new man

story continues

39 سال قبل القديس بولس  
 القديس بولس القديس بولس  
 القديس بولس القديس بولس



اللفظية لاوى بين الكلام الكتاب تدعى أسس ال. واحد الحرف  
 خمس مستقلة تكوين حمله مركبة [وهذا ربط الحمل استأنف] ولا حمله  
 غير مستقلة لتكوين حمله معقدة. ففي النص المحكي باسم حمله  
 ولكن أداة الربط بينهما يربط الحمل في النص الكتاب في الما  
 حمسين في النص المحكي وبحولهما في حمله واحدة مثال النص  
 إلى الصفة ميت في نص لكتاب هناك النصا المأخوذة من لا حمله  
 الشكل لكتابي مثل «لحيوات تصنع موتاً» وهي كلمة تضمين سائر  
 هي مذكورة بوصوح في النص محكي في المثال لثالث دعا سائر  
 المستقلة لمطلوثة [على بعضها البعض] (الحكمة) إلى مطلوثة حمله  
 حملتين مستقتين بواسطة أو من خلال حذف الصاع [بديء ظهور  
 . يستمع لوائده (لا يوجد فاعل [صميم سائر] من الأمثلة لثلاثة مع  
 الربط للحمل المكتوبة تنى على مجموعة تركيب معقدة من الحمل  
 ربط [حمل مركبة] في الكلام (رمز خطي) يتم إعادة تشكيلها في  
 ربط التركيب وربط انتعقد لجميع الحرف

تأثير نوع النص الأدبي على شكل الحملة لحدود (1984) 111  
 الدراسات العرضية كتابات الألمان التي توحيد للأشواك الأدبية منها  
 التقعيد النحوي كالاتي

أولاً إن لوطيته النص الكتابي تأثير عميق على التقعيد النحوي  
 انهم يكون بنوع الاساليب على نفس الدرجة من الأهمية أو كذا  
 القمري. ثانياً، هناك ميل قوي بزيادة التقعيد في أسلوب الكتابة مع  
 وهذا يعني أن لدى الكتاب الأكثر بصوحاً حساسية كثر محاذة مثله أو مثابه  
 المحتملة المتعلقة بالأسلوب من الكتاب الحسار

عندما يُطلب من الألمان الكتابة بأساليب أدبية عدة فإن الأسلوب  
 أقل مستوى من حيث التقعيد النحوي بينما يظهر التساير معداً نحوياً  
 النصوص الحوارية أعلى مستوى من التقعيد النحوي (Rudin, 1984) 111  
 تقصير النصوص الحوارية أعلى درجات التقعيد النحوي سبباً لا سبباً  
 عمليات الربط، وتعتبر عن العلاقات المعقدة (Rudin 1984) عادة ما  
 التقعيد النحوي في الدراسات العرضية للأشواك الأدبية معاً لظهور الحملة  
 الترابط (الحمل المستقلة وغير المستقلة) وهذه تأثيرات لا يكون واسمها







وكمؤشر حر للاحادية بخصيص كيف نحسن الترتيب يكون التفسير مدجج في  
بخصيص أن عدد وحدات المفرد تصاعدي في الأعمار (11 و 13 سنة) وهو أن  
واحدة تتغير التصوري في التخطيط يمثل في قدره الاطلاع على عدد  
يكون فيه التخطيط كما عرصه لكبار ومرارا لغيرهم بعد هاربا «أما  
من محتوى نفسه أو من ادح لنص بالترجم من ظهور بطور واضح  
عمر 14 سنة، إلا أنه بعد المقارنة فقد كان صلة الخامعات أكثر شها في  
(Burtis Bereter, Scardamalia & Tetroe, 1983) كذا بيريتير وسكاردا  
التخطيط لأكثر بصحا يكون من التفكير بالنص بدلا من التخطيط الذي يشير من  
التدريب اعني أو كتبه النص (Bernier & Scardamalia, 1987, p. 210)

يرجع أحد التفسيرات لصعوبة التخطيط عند الاطلاع لأصغر سن من فهم ما  
في «مرحلة اللعب المعرفي الرثبة» عندما يكثرون (Gombert 1992 p 169) ريتير  
بالتحديد أن الطاقة المخصصة للنسخ تتصارب مع جهود التخطيط وربما لا يكون  
بالمصادفة حينها أن يبدأ التخطيط بإظهار تعبيرات تطويرية في الوقت نفسه يتم  
لدى نصيح فيه هذه العمليات التنافسية أكثر تنافسية

خطيت مرحلة انشاء النص في مرحلة الكتابة- تحويل الافكار إلى كلمات وحرر  
في عادة باهتمام أقل في الدراسات التطورية للكتابة وربما يرجع ذلك كونه  
النص عملية ذهنية غير قابلة للمشاهدة بدرجة كبيرة. وهناك سؤال ثم يعرضه بكم  
بالنسبة للكتاب لصغار يتعلق بقصر كمياتهم أقاد بيريتير وسكاردا ماليا (1987)  
الاطفال قد يتناولون المهمة الكتابية من خلال الحجاب لشعوي لثورهم لحواري  
تكون كتاباتهم قليلة جدا أعطت دراسات عديدة مصداقية لوجهه ليطر هذه لأن يؤثر  
شريك حور للاطلاع وهم يكتبون أو الطلب منهم كتابة لمزيد يساعد في زيادة طول  
النص بدرجة كبيرة (McCutcheon, 2006). عادة ما تعتبر التكاليف المربحة عند  
الكتابة عند الاطلاع الصغار عملا في قصر كمياتهم وجودتها (Bernier 1999)  
(2000) فهي الصف الرابع، تصبح الكتابة سلسلة بدرجة كافية تسمح بكتابة بصر  
أطول، ولكنها تبقى مساهمة في حوده الكتابة عند طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية وما  
بعدها نصممت الأساليب الأخرى التي تستخدم لدراسة انشاء النص مراعاة الأمثلة  
التي يتوقف فيها الأفعال أثناء الكتابة (ليس مفاجئا، غالبا عند الحدود المعقدة  
ومرعبة تار لنحكم بالذاكرة العامة على حوده النص (مثلا زيادة عند اند كرا  
إلى أخطاء نحوية أكثر) ذكر بيريتير وسكاردا ماليا (1987) أن الاطلاع أكثر

المعوايق أيضاً معلوماتية أكثر عن موضوع في جملة واحدة. لا يهتم لدى البعض  
بدرج عن الأفكار في كتابه الخوازم

معه غير وفور (Hayes & Flower 1987) لا يهتمون بمرحلة لم حقة في الكتابة  
مع قد من الأشخاص البالغين والكتاب الأكثر خبرة يخصصون وقد كرسهم حقه  
بسطر البالغين أيضاً للمراجعة من منظور أكثر شمولية كخبرة مسبب التحول  
من حقه حرة، يخصص طلبة المدرسة الثانوية وحتى بعض طلبة الجامعات وقتاً قليلاً  
من حقه وعندما يقومون بالمراجعة، فإن التغييرات يخصص في حد كبير على مستوى  
حسه (تصحیح/ تعبير قواعد وعلامات ترقيم)، وبما حرة حرة تصحيح مسحه  
مالية وقد تكون لتغييرات أحيانا ضارة بدلاً من أن تكون مفيدة تؤكد درسات حرة  
منه مرحلة الثانوية وبعض طلبة الجامعات يتجنبون حرة تغييرات جوهرية في  
تصميم والمحتوى بنصوصهم. وربما يرجع ذلك لعدم كساف أخصاء كسرة beason  
1993, Yage sk 1993.

ب قدرة على مراجعة كتابة شخص ما يدرج ضمن نوع من معيار المقارنة الداخلي  
من صهر معايير الكتابة الداخلية أيضاً من خلال تقييم كتاب الآخرين من وجهة  
نرمات كورمك و سكنج وبوتر (McCormick Busching, and Potter, 1992)  
تصفيه بص متعدد يتضمن تحويل أنواع متعددة من المعرفة إلى معيار متعدد سير  
ت أنية حول تطور المعايير الداخلية للكتابة كما ظهرت في تسمات بنصوص  
حرة في أن الأبطال بين الصفيين الثاني والسادس عالمياً ما بررو تقييمهم باستجابات  
حرة مع خصبة (مثل لم أحيها لأنني أخاف من الأفاعي McCormick al 1992)  
من مع اقتراب نهاية سنوات المدرسة الابتدائية رؤية التطور في الانتقال من استجابات  
معدة تحضية إلى استجابات موضوعية ومن معايير بسيطة إلى معيار متعددة حاول  
كورمك ورملاؤه (1992) تقديم وصف أكثر تفصيلاً لتقسيم الأبطال للكتابة فقد  
سراسه 27 طالباً من الصف الخامس مصممين إم من ذوي التحصيل المرتفع و  
معهم وساعنتهم لاحقاً ستة أخرى وقد طلب منهم ترتيب أربعة من أعمالهم الكتابية  
من أعمال قرنتهم التي كتبها الباحثون في وقع الأمر لمعرفة درجة اهتمامهم  
من الحودة. وقد تم تصنيف تعليقات الطلبة ضمن واحد من خمسة معايير

[illegible]



مسارات العامة المتبعة بالكتابة من خلال، آخر - تشكلات مع الفصحى وجرى منه  
 من له جعل الكتابة «خفيفة» ما هي نواحي الأشياء ليس يمكن أن تساعد على  
 من تعقيد لمدى يدرس المعلمون كتابة؟ كتب على شكل أن هناك مشكلة في  
 في بعض الناس مشاكل في الكتابة؟ ما الذي يمكن أن يكتب له؟ واحدة مشكلة في  
 منه كتابة؟ قام سادلر وعزراهم (2007) بتسمية كتاب «مبادئ وأصول في مهارة  
 في أربع وأربع علاقات إيجابية بين صيغة كتابة. حسب علم سنة كتابة  
 من مهارات الكتابة (عضوية جماعية) وجود كتابة (أساس على شكل مسبق) كتب  
 من مهارات الكتابة للاطلاع من نصف كتابي وحسن الفهم في حركته في حركته  
 (2006) أن الطلبة العاديين في المدرسة المتوسطة، أظهروا اهتماما كبيرا في كتابة  
 به بالطلبة، الأصغر سناً كما هو موضح في الاستجابة لكتابة

في المدرسة المتوسطة عندما يحصل على توصيته يجب أن هدف كتاب  
 والحصول على التوصيات حتى يكون مسعد للكتابة يجب أن تكتب

كتاب صغير سناً لأن أحداً يمكن أن يريد أن يصبح كتاب عندما يكتب

فيها يعنى بما يفعله عندما يحفظون. قال الكتاب الصغار "فقط فكر في الأمر"  
 يكتب في الصف الرابع ذكر العديد من الأخطاء استخدام الحفظ، الكتابة سيئ  
 في الصف السادس تكلم البعض عن الوقت الذي يقضيه فيه الحفظ يكتب  
 سيئ أكبر قدر من المساعدة. عندما يحدث عن المراجعة فقد قصر يكتب  
 صدر إجاباتهم على نقاش مثل تغيير الإملاء وعلامات استرفهم سمع بنفس يكتب  
 أكثر سناً تغييرات في المحتوى بسهولة أكبر. من سمع التطوير العام هو أنه يمرض  
 لاقت يستل لطلاب بالكتابة من التمحور حول الذات وتركيز المحلى لتركيز أكثر  
 سوية وموجه للجمهور. وتركيز على الإدراك والتوجيه الذاتي (Lee et al 2007)

ما مدى جوده ما يكتبه الأطفال؟ نسبة الإصابات باضطرابات الكتابة والخط  
 الوطني HOW WELL DO CHILDREN WRITE? INCIDENCE OF WRITING  
 DISORDER AND NATIONAL ASSESSMENTS

يواجه العديد من الأسماء والامراض صعوبة في الكتابة وتحتل لجهة أخرى  
 هؤلاء الانتعاش بداية وضع تعريف إحصائي لاضطرابات الكتابة وهو ما حدد  
 بشدتها بين لسكن. وفي حدود معرفتي، هناك عدد قليل من أوجه من  
 السكانية وسعة النطاق، باستثناء دراسة واحدة وهي دراسة سكانية سريرية  
 ولايات مجموعة من طلاب المدارس الذين نزحوا أعمارهم بين 5 و 14 سنة سنة  
 معدلات الانتشار التراكمية من 6.9% إلى 14.7%. معتمده على المعايير المستخدمة  
 حيث أن زيادة احتمالية تأثر الأولاد من مرتين إلى ثلاثة مرات Coligan, 1998  
 (Weaver & Barbare, 2009) إن انتشار اضطرابات الكتابة يساوي على الأقل  
 اضطرابات القراءة شملت دراسة 5 718 طفلاً في مدرسة بمدرسة رئيسية  
 ميسيسون وقد عرّف المؤتمرون اضطرابات اللغة المكتوبة بحسب لدراس سويس  
 ولا إحصائي للاضطرابات الذهنية DSM-IV-TR الذي يستخدم أربع خصائص  
 لصيغة تتضمن أخطاء الحركات القواعدية أو الترتيبية وصعوب تنظيم الحركات  
 ملائمة متعددة وحط سيء وقاموا بعدها بأبحاث عن هذه الخصائص في  
 الحطة التربوية الفردية و/أو هي نتائج اختبارات الكتابة لفرقة المتفهم في  
 لمدرسة محددة مدى انتشارها وبأي معيار يظهر هذه الأرقام من عدد خصائص  
 لديهم مشاكل كتابية أساسية بدق بافوس الخطر، وهي مشاكل على الأرجح تؤثر في  
 الممارات المهنية أو الأداء

وتناول طريقة أخرى صعوبات كتابة من خلال السؤال عن مستوى  
 الاختبارات الكتابية على مستوى الولاية والوطن بأكمله يمكن نشرها في  
 'حالة لكتابة' في المدارس الأمريكية (مثلاً، المؤسسات كمؤسسة في  
 Carnegie Corporation of New York 'وإحالف التعليم للمدرسة  
 Education) زتمد بالكتابة عن إحصائيات المفصلة حول عدد الطلبة  
 المدارس لاساسه مهارة لكتابة بعد تم تقييم القدرات الكتابية للطلبة  
 التامن والثاني عشر دورياً على مستوى الوطني منذ إنشاء برنامج  
 التعليم (National Assessment of Education Progress NAEP) في  
 زعاية وزارة التربية والتعليم الأمريكية Department of Education

الأحبار عام 2007 كتب طلبة لصفين أساس واثني عشر (167 900) عن حسب الطلب استجابة لتعليمات مصممة للخصصون على كتابه قصصه وحوارته بدرجة حدد قراء مدرسون علامة كلية بناءً على معايير تشمل المحتوى والتنظيم والتعبير. صُورت النتائج أن 33% فقط من طلبة الصف الأساس و 24% من طلبة الصف الثاني قاموا بكتابة صمن أو فوق مستوى الكتابة (معرف بالكتابة الأكاديمية). ومع ذلك ذكرت التقارير أن نتائج صلبه الصف لاسم كانت على أفضل من عام 2002 السابقة (Saah-Dn Persky & Miller 2008). رغم بصر إلى ما لا يقام من الطرف الآخر، فإننا نلاحظ أن ثلثي طلبة الصف لاسم وثلاثة أرباع الصف لثاني عشر لا يحققون معايير الكتابة الأكاديمية المعكمة. إن لاحتصاات به حل كتابات الطلبة تجعلنا نتوقف ونسبش حول معايير الكتابة والتدريج. يصاحبه إلى متغيرات الطلبة كالدقة وحتى لغو من لثمة الأوسع والتغير في طريقة إختيار الكتابة في برامج تسييم لتعليم الوطني وفي تسييم على بعد الولاية لا يعلو من المتقدين الذين يشككون في الأحبار من حيث صديقتها صوبها وتصحيحها وتأثيرها على ما يُدرّس في المدارس (Hirocks, 2002). لمرجه لوضع، نظر سكوب (Scott, 2010)

### كتابة والقراءة واللغة المنطوقة

## WRITING, READING, AND ORAL LANGUAGE

الكتابة كقراءة، ليست محالا لغوي معرولا في مكان محدد جيداً في تسييس بطوري مع كتب اللغة المنطوقة وبالرغم من حقيقة أن الكلام والإسماع يظهران في القرارة. الكتابة إلا أنه سيكون من تبسيط الأمر اقتصار دور لأشكال الشفوية على إرساء لأساس الكتابة مع أن هذا الدور هو شكلي وصح جزء مهم من الصورة العامة وبدلاً من تبسج بيرينجر (Berninger, 2000) وجهة نظر المهارات الشفوية الأربعة تحت والاستماع والقراءة والكتابة — حيث تتطور بطريقة منذ حلة ومتنوية ومع شاك القليل من التفاصيل التي تُدرّس حول لعلاقة بين اللغة المنطوقة والكتابة. تسييم أن لقدرة لشفوية المنطوقة مرتبطة بالكتابة بطريقة عامة كما بوضع دراسات على الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة (Scholt & Windsor, 2000) الذين سركتاتهم الحوارية على وجه لخصوص صعبة ممارسة أقرانهم اعماريين من العمر 8 سنوات إلى ذلك، ترتبط كمية الكلام ومستوى الذكاء بتعبيري بعودة كتابة به صافه إلى ذلك، ترتبط كمية الكلام ومستوى الذكاء بتعبيري بعودة كتابة (Shanahan 2010). يبدو أن لكتابة أيضاً ستكون أحر مسكله لغة للذين الذين

يعتبر من صعوبات تعلم، لأن صعوبات الكتابة ستمتد موحودة بعد تحسن نسبة المستوي وقدرات القراءة (Johnson & Blalock, 1987) هناك منحنى آخر يتمثل بالارتباط بين الكتابة و لعمه المصنوفة ينمى هي، مكاسب تأثير الكتابة على اسعة المصنوفة (بما هو متاثر محصلة التي ستر لها هي مكاسب تصديم الكتابة شكلا أكثر وضوحا، المعرفة بالكلمات المشتقة (تلك الكلمات المؤلفة من الحذر، والنواحي مثل حسب محاسبه (Carisle 1996).

في واقع الامر، خطت لعلاقات بين الكتابة والقراءة باهتمام أكثر مما حظيت بالعلاقة بين الكتابة واسعة المنطوقه (Shanahan, 2006) حدد فير حيرلاند وساميل (Fitzgerald & Shanahan, 2000) أربع طرق تعتمد فيها لقراءة والكتابة على مجال المعرفة العامة ومن الواضح ان كليهما يعتمد على المعرفة بالمحتوى (البرسم من انه - المعرفة بالمحتوى على استيعاب السراء قد تم بحه سكل أفضل) فلكل نسبة بعد كل من يجب ان تكون عن موضوع ما وأنه كما رادت معرفة لسحصر ردت كلمة نصير عن يمكن إتاحة وعلمه، تقدم معرفة المحتوى بطار عمل داعم بكل من القراءة والكتابة ويمكن زيادة المعرفة بالمحتوى (شكل وضح) من خلال لقراءة، وسرحة قر وصحب من خلال الكتابة إن النظرية إلى الكتابة كأداة لتعلم، التي رد من شهرها سريير، سكاردماليا (1987) هي كالفطرة المعرفة التحولية للكتابة التي تمت مناقشتها سابقا تلعب ساهتا إلى هذا التسانه الإصالي بين الكتابة والقراءة هناك مجال معرفتي متسار - بان هو المعرفة الواعيه (ما وراء المعرفة) باللغة المكتوبة فعلى سبيل المثال بصو سكر روى كيميكية مساعدة قرءهم الدائم لهم وجهة نظرهم وبالعكس يمكن ان يكتب القراء روى لصحوا كتاب فصل من خلال تجاربهم (الحيدة و السيئة) مع صرود وهيات مجال مشررك ثالث هو الأنظمة لمرعية المعرفة والبعوية امامه بن نشه الكتابة والقراءة تنصم هذه الأنظمة حصائص على مستوى التعرف على مستوى ك من الكلمة /التهجئة واستيعاب النص/ وكتابه وكما ذكر شاناهاان (2006) في مقدر الإحلاف اللغوي الذي تشترك فيه الكتابة والقراءة نادرا ما يتجاوز نسبة 50% وبك عدم استخدام لباحثون في در سات حديثة أدوات قياس معدده للمتغيرات بعوية فض ردوات نسبة الاختلافات اسعوية مشتركة بسكل كبير (قد ترتفع إلى 85% وفي العاده، فإن لتبين مشترك يكون أعلى في المفاهيم على مستوى الكلمة منه في المفاهيم على مستوى النص. وتحدد الإشارة إلى أن العلاقات تكون لثبية الاتحاد حيث يفسر الكتابة على القراءة وبالعكس تؤثر القراءة على الكتابة Berninger Abbott Abbott

در این کتاب که در مورد تاریخ و جغرافیه است، به بررسی و تحلیل منابع مختلف پرداخته شده است.

۱۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۲۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۳۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۴۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۵۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۶۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۷۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۸۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۹۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔  
 ۱۰۔ جو کہ ایک ہی شخص کے لئے ہے۔

[illegible]

مستند شماره ۱۰۰۰ / ۱۳۴۵  
تاریخ: ۱۳۴۵ / ۱۰ / ۱۰  
موضوع: ...

مستور ۱۹۹۰ خمر ۱۰ من ۱۰۰ ل

مجلس شورای (۱۳۵۳) به نوبت عصر در روز ۱۳۵۳/۱۰/۱۳

تختلف عبر منصلة لتطور المطلوبة لكي يتم ذلك طول فترة تعلم القراءة. كما ذكرنا سيحمل المعلمين بحثون عن طرق لإسغلال العلاقة بين كتابة وقرءة في الوقت المناسب وعلى سبيل مثال عندما تكون مهمة الطلبة كتابة تحليل تاريخي سيطلب منهم في تلك المرحلة قرءة نصوص سمودحية ليحللو بشكل صحيح ما قرءوا. جعل تلك لنصوص جيدة ولا تاح هذه الحصائص في كتاباتهم

### الخلاصة Summary

ان الكتابة بشكل جيد هدف حدير بالاهتمام إذا ما أخذنا بعين الاعتبار دور حصة الذي تلعبه في التعليم و لعمل و احياة لشخصية. ان تعلم الكتابة شكل جيد لعمله ومفيدة كما هو مبين في هذا الفصل ويتضمن ذلك تعلم طرق فريدة من نوعها تكون معنى من أشكال لغوية فريدة لاهداف فريدة. ويتطلب ذلك درجه من الوعي لغوي والمعرفة وقدرة تتعدى المعادئة والاستماع. بالرغم من أن الكتابة شرب مع التمرين في كثير من الحصائص، إلا أنها الوحيدة التي تشكل تحديا لطلبة من كافة الاعمار وبعدة أولئك الذين يعانون من صعوبات في اللغة والتعلم

للكتابة، كما هي القراءة، أصول تسبق الالتحاق بالتعليم ليطاسي المدرسي عصر ما قبل المدرسة بحرب عمل علامات كتابية فريدة يمكن تمثيلها عن لرسمة في وقت مبكر. عندما يموم الأطفال الصغار بالرسم والكتابة معا في المدرسة تبدو كتابة في قلب ماعلات اجتماعية معقدة لم يتم فهمها بشكل تام. يكون معظم الاطصال في الصف الأول كتابا تقليديين يؤلفون نصوصا قصيرة، ولكنها ممتسكة ويمكن لآخرين فراءتها في غضون سنوات قليلة. يمكن تمثيل نصوصهم المكونة عن الكلام من حيث نية الحملة واختيار المفردات بمرور عدة سنوات مدرسة أخرى بحيث أن يكون صفة المدرسة الابتدائية العليا والمتوسطة قادرين على كتابة نصوص فخصصيه و حورية حصة التطعيم و المحتوى حتى الآن، تعلم الكتابة بوسيلة الأساسية لإثبات المعرفة ووسيلة القراءة) في جميع الحالات ونتيجة لذلك، هناك رساط قوي من لقرءة على الكتابة والتحصيل الأكاديمي. كشفت اختبارات الولاية و لاختبارات الوطنية أن نصف لصف لصف لا يكتبون بكفاءة

لقد تم اقتراح تعبيرات عديدة في طريقة تعلم الكتابة. ويمثل أحد هذه الأساليب حصة

...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...  
...the ... of the ...

### References

1. ...	2. ...
3. ...	4. ...
5. ...	6. ...
7. ...	8. ...
9. ...	10. ...
11. ...	12. ...
13. ...	14. ...
15. ...	16. ...
17. ...	18. ...
19. ...	20. ...
21. ...	22. ...
23. ...	24. ...
25. ...	26. ...
27. ...	28. ...
29. ...	30. ...
31. ...	32. ...
33. ...	34. ...
35. ...	36. ...
37. ...	38. ...
39. ...	40. ...
41. ...	42. ...
43. ...	44. ...
45. ...	46. ...
47. ...	48. ...
49. ...	50. ...
51. ...	52. ...
53. ...	54. ...
55. ...	56. ...
57. ...	58. ...
59. ...	60. ...
61. ...	62. ...
63. ...	64. ...
65. ...	66. ...
67. ...	68. ...
69. ...	70. ...
71. ...	72. ...
73. ...	74. ...
75. ...	76. ...
77. ...	78. ...
79. ...	80. ...
81. ...	82. ...
83. ...	84. ...
85. ...	86. ...
87. ...	88. ...
89. ...	90. ...
91. ...	92. ...
93. ...	94. ...
95. ...	96. ...
97. ...	98. ...
99. ...	100. ...









تصوير المعرفة والمهارات الخاصة

### Developing Knowledge and Skills for Writing

وحدثني كثير من الطلبة مساعري في قول المتن وشهدوا به ما  
حاصله عند الطلبة الاكثر سنا وراعمه في قوله لا يورثه  
في امره والكفايه لا يورثه من الطلبة في قوله لا يورثه  
في امره الذي يبلغ من العمر ثمانين سنة في امتهار ما في شعره  
في السنوات الاخيره فله وحدها انهم يحرمون كونه في امره  
في امره هو الصريح في حق لحظه " انهم يسمون الشاعر في له شعره  
من بعد الانتهاء من مقاله انهم يسمون من بعده في امره  
في امره كائنات لست قطعه من الحاشيه تضعها على مكتبه وبيان لاسمائه  
في امره بعد الان

[illegible]





دوى صعوبات الكتابة عجز على عدد مستويات تصعب قدرتها على اداء بعض المهام. ومع ذلك، يجب على برامج التدريس معالجة كل من هذه الصعوبات بسهولة. الكتابة تعتبر العديد من برامج التدخل الكتابية مصيدة لجميع الطلبة ويمكن بسهولة إدخال صعوبات تعلم عادية ومع ذلك، يحتاج كثير من الطلبة ذوي صعوبات الكتابة بشكل عام مزيد من الوقت وتعليمات أكثر وضوحاً مما يعطى عادة. في تصنيفات (Newson Roth & Van Meter, 2009 Scanlon Desler & Schumaker, 1996) يحتاج من هؤلاء الطلبة إلى دعم من خصائص النطق والسمع والمعالجة بمرحلة لتطوير قدراتهم الكتابية.

هناك مراجعة تبحث حول تعليم الكتابة قام بها جراهم و هيرت (Graham & Penn 2007a b) وعراهم وهيرت (Graham & Hebert 2010) توصيات لتعليم المهارات في تعليم الكتابة وقد ركزت هذه التقارير على جميع الطلبة وليس فقط أولئك الذين لديهم صعوبات في الكتابة فمن المفترض أساساً أن هناك حاجة درجياً للطلبة لأن يكونوا كتاباً بارعين ولديهم قدرة على التكيف باستخدام مصطلح كتاب التحسين المتخصص في التقارير للإشارة إلى الطلبة الذين لا تكون مهارتهم الكتابية كافية لتلبية متطلبات المعرفة الصعبة. وقد تم تصنيف بعض هؤلاء الكتب ذوو صعوبات التعلم ضمن فئة صعوبات تعلم والبعض الآخر «الألبية الصعبة» الذين يقترحون إلى الكتابة الخاصة ولكنهم لا يتلقون مساعدة إضافية. وصف عراهم و هيرت (Graham & Penn 2007b) في تقرير بعنوان «كتابة البالي» عدد من الطرق لضعة على تعليم الكتابة التي تتضمن تعليم الطلبة استراتيجيات الكتابة للخطاب و المراجعة والتحرير كتابتهم وتعليم الطلبة كيفية تجنب الصعوبات بوصف وتوفر أنشطة تتناول هذه العملية للخطاب والحساب والمراجعة، وتكثيفهم بكتب محددة الأهداف واستخدام مدخل المحو وتعليم الطلبة دمج العمل لاساح حمل أكثر مصداقاً وإشراك الطلبة في أنشطة ما قبل الكتابة والأنشطة الاستكشافية التي تساعد على بناء وتنظيم الأفكار ودراسة نماذج من الكتابة الجيدة واستخدام الكتابة لتعلم محتوى المادة في تقرير «الكتابة من أجل القراءة». بصفت عراهم وهيرت (Graham & Hebert 2010) التوصيات الأساسية القائمة على الأدلة التي لا تحسن الكتابة فحسب بل تحسن المهارات الأساسية أيضاً ويوصى بحمل الطلبة يكتبون عن الموضوعات التي يقرءونها في دورات الملاحظات على الموضوعات وأن يكتبوا المحركات وردود الفعل والتعليقات الشخصية كما أنهما يوصيان بتعليم الطلبة بشكل مباشر المهارات التي تدخل في إنشاء الموضوعات.



تعد الكتابة اليدوية مهمة في حياة الإنسان، فهي تساعد على تطوير المهارات العقلية والجسدية، كما أنها تساعد على تحسين الذاكرة والتركيز. ومع ذلك، فإن الكتابة اليدوية قد أصبحت أقل أهمية في عصر التكنولوجيا الحديثة، حيث يمكن الآن كتابة النصوص باستخدام الحاسوب أو الهاتف المحمول. ومع ذلك، فإن الكتابة اليدوية لا تزال تملك قيمة تعليمية عالية، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، حيث تساعد على تطوير المهارات الأساسية للكتابة.

## أسس الكتابة

مهارات الكتابة

## DEVELOPING WRITING FOUNDATIONS

### Production/Transcription Skills

يعد أن يكون لدى الطلبة بعض الطرق لترجمة أفكارهم على الورق من أساسيات الكتابة اليدوية. أشار تحليل غراهام و بيرن (Graham & Berni, 2007) إلى أن جودة كتابة الطلبة كانت أفضل عند استخدامهم لمناهج تتكون من كتابة يدوية. ومن غير الواضح ما هي العوامل المحددة التي ساهمت في هذه النتائج. مع استخدام مناهج للكتابة اليدوية، فقد تقلل معالجة النصوص من التحدي المتمثل في مهارات أقل من الذاكرة العاملة بالنسبة للأطفال (لا يتوجب عليهم تذكر كتبه الحروف)، وبالتالي فقد يكونوا قادرين على تخصيص مزيد من الاهتمام بكتابة الحروف بدلاً من ذلك، قد يكون استخدام أجهزة الكمبيوتر ببساطة أكثر تحدياً من الكتابة اليدوية. تصوير السرعة في الصرب على لوحة المفاتيح يعطي انطباعاً بأن الكتابة اليدوية على لوحة مفاتيح الكمبيوتر.

مع تقدم الطلبة في هذا العالم المليء بوسائل متعددة، ككتابة استخدام أجهزة الكمبيوتر بكتابة المفاتيح، ولكن هذا لا يعني تجاهل الكتابة اليدوية. لا تزال هناك حاجة إلى أن تكون فيها الكتابة اليدوية ضرورية يواجه كثير من الطلبة ذوي الصعوبات صعوبة في حركة وضع قلم الرصاص على الورق. بالنسبة لهؤلاء الطلبة فإنهم يواجهون صعوبة في كتابة الحروف على الورق - يعطل عملية الكتابة قبل أن يبدأ وقد يؤثر ذلك على الأشياء على كتابة الحروف على عمليات الكتابة ذات المستوى الأعلى طرق عدة (Berninger & Amtmann, 2003 Graham, 1998).

- مسبار الكتاب لمصاحف: المعنى التي تكونت لديهم
- تفسير عمله المحيط مما يؤدي إلى كتابة معقدة وأقل تماسك
- حد وقت طول من لازم للوصول للمعنى التي يعكس مدته عند مدته
- مع بطله من كتابة سرعة كافية هو كنه فكرهم الأمر الذي قد يفسد به الأفكار والحفظ
- تدبير على روح انتزاعه وله فعبه و شعور بالغة من حسنة بحار الكتب
- لكي يتمكن بطله من الانتباه إلى عمله لكتبه وسحب مدلا من طرفه
- لايت بعد تصحيح حركة لكتبه لمانه و على الأقل من طرفه
- دور الكناه السريعة في حودة الإملاء وإساح الحس ham bern der Abbott (Abbott & Whitaker 1997) وقد بدأت في إمارة تقديم من مع كنه منصفه كبره
- لكتبه من دون دموع (Olsen 1998)

### المهارات المعرفية/اللغوية Cognitive/Linguistic Skills

تتضمن عناصر لأساس المعرفي/اللغوي للكتابة معرفة كل من السببية في نصي مع حروف العطف و المعردات) والسببية العامة لنص (العكرة لترتسة وبصية نص ح مؤنما تقرير، الكتابة تالياً، و «الكتابة من أجل القراءة» الدراسات التحريسية من بعد في فعلة العلاجات الفردية أو الإستراتيجيات التي تعالج حواس كل من سبب مدته و عامة في الكتابة من الماحية لعملية تستخدم كثير من هذه لطرق مجتمعة على سبب المثال يمكن أن يقوم المعلم بتقديم مبادئ من الكتابة الجيدة على جميع مستويات السبب العامة و لدقيقته. وصفت دورفمان وكابيلي (Dorfman & Cappelli, 2007, 2009) مرد تدريس كتابة النصوص القصصية والنوصيفية باستخدام أدب الاتصال كخصوص سبب يوظف منهج الكتابة القائم على الأسلوب الأدبي لتعليم الكتابة استخدام نصوص السبب وحررت المعلم لتطوير معرفة الطلبة واستخدام عناصر السبب لدقيقته و عامه عن الكتابة يتطلب النجاح الأكاديمي لاحقاً في المدرسه الابتدائية وما بعده، أن يكون السبب قادرين على إنتاج نصوص تمثل وظائف أو أساليب متنوعة ظهرت الطريقة المستندة إلى الأسلوب الأدبي لتدريس الكتابة في أستراليا متأثرة بأعمال هالدي في اللغويات أنطونية (Haliday, 1985). جمع عمل هالدي المعلمين واللغويين معاً كمفريق متعدد التخصصات لتمكين المعلم من رؤية علم اللغويات كأداة عملية في عملهم أسومي يعرف الأسلوب

[illegible]

The first of these is the fact that the  
 government has been unable to raise the  
 necessary funds to meet its obligations.  
 This is due to a number of factors, including  
 the fact that the government has been unable  
 to raise the necessary funds to meet its  
 obligations. This is due to a number of  
 factors, including the fact that the  
 government has been unable to raise the  
 necessary funds to meet its obligations.

عرضهم بكل حدث يمكن للمعلم أن يصيب منهم **استخدام كلمة سبلس** حيث يده عورس حدث مختلف (مثلاً قبل بعد بعد ذلك، لتالي أثناء احيراً، ولا نادياً ثالث في وه سابع، في وقت لاحق احير في لوقت نصه في وقت واحد)

ويمكن استخدام أنا أريد أن أعوا (Orloff 2004) بتقديم مكونات وحدة الموضوع المصنعة على أن أريد الأعوا هناك صبي يدعى نيكس يريد أن سعد أعوا صديقه يقرر أن يدور هذه الرعدة من خلال رسالة ودية يعطيها لأمه تتم رواية الكتاب من وجهة نظره ووجهة نظر والدته وهما يقومان بكتابة رسائل ودية لبعضهما البعض البكر لا يتوصل، فهو يصوغ الحجاج المقنعة عن النسب الذي جعله وأعوا ينميين بعض سكر حرمص على سيد محاف والدته من خلال تقديم الحقائق، وتوضيح أفكاره وعدم يكون مالكا عظيما للحيوانات الأليفة ومن خلال مهارة ألكس في الإقناع يخرج مسعر ويلقى مفاحة حرسية على خرابه الرينة في عرفة نومه

**المرحلة 2 إنتاج نص مشترك.** خلال هذه المرحلة يعمل المعلم ولطلبة مع لاج نص يقوم المعلم بتوجيه النصصة من خلال صرح أسئلة تركز على مر حل هذه الأسر الأدي في ابدية يبحث النصصة عن الموضوع من خلال الصراء واحراء مفايلات مع الآخرين ومشاهدة شريطة الفيديو واستخدام كتب المكتبة ومصادر الحاسوب أو هدف في رحلات ميدانية.

بعد جمع البيانات يجتمع لصف مع لتلخيص المعلومات الخاصة بهم على اسرورة النوع لأنص. قد يساعد المعلم اطلبة على تنظيم المعلومات التي قامو بجمعها عبر شتر شبكة دلالية وعندما يتم جمع كافة المعلومات وتنظيمها يوجه المعلم لطلبة كمجموعة لإباح انصر يطرح المعلم أسئلة وتعليقات تسير إلى سية النص وإلى مكانه ومعقول العرص يكتب المعلم النص على النوع أو يقدمه من خلال جهاز العرض بحيث يمكن الأطلال من تركيز على المعاني التي يشعرون بحسب عنها

وهناك طريقة شائعة سده العملية من خلال تعلم انصر أو اسرد ويمكن سده تقديم نماذج لهدس لنوعين لأديين يمكن للمعلم استخدام قصيدة مثل من لمعلم سية [نصر] ولاكساب الطلبة حرة في كتابة ما يعرفونه هذه [مقدمة عمل مجموعة متنوعة من نماذج لهدس بقصيدة يمكن للمعلم استخدام سده وكتابه من القصيدة تساعد الأطلال على نظم قصيدة جديدة بهم [عرض المعلم قصيدة] لعراب لأمبر السمر، أحمد شوقي وبعد شرحها لطلبة يقوم المعلم باستخدام سده

القصيدة لمساعدة الأطفال على تكوين قصة خاصة بهم حول أهم التعرّبات وسبب وفاة  
أبهم بصغير، والعبرة المستفادة منها]

المرحلة 3 إنتاج نص بشكل مستقل يجب أن يطبق موضوعاً حديثاً يكتبونه  
بأسلوب السرد والبناء المتبع الذي تم عرضه بتأثير الطلقة بكتابة قصود  
بأسلوبهم تركز أسئلة المعلم وتعليماته بتأثيره بكتابة مع تلك مع  
بأسلوبهم قصة لتطوير كتاباتهم. يختلف هذا الأسلوب تبعاً من جدار قصة بكتابة  
بأسلوب من صواب أو خطأ. إن البعدية الرقعة واضحة فهي بسبب بساطة تشجيع فقط  
بأسلوب تقدم أيضاً، المشورة أو لتوجيه حول كيفية حل نفس أكثر فائدة

وبعد ظهرت دراسات عدة أن توفير أطر وقوالب لأسان لمصنوع القصصية على  
وحد كبير من جودة قصص الطلبة فقد تم استخدام نظام وضع قوالب أسخه  
The Story Grammar Maker (SGM, (Moreau & Fidrych-Puzzo, 1994 لزيادة  
على الطلبة بالبنية القصصية. تستخدم الطلبة "محبوق" يجب من حروف ملصق  
بأسلوب أشياء حذابة صغيرة. تمثل مجموعة لرؤوس فيه شخصيات لمصه وتتم  
بأسلوب عناصر المشهد الأخرى (الزمن، المكان). ويمثل الحداث فتدحج لمصه  
بأسلوب حدث ما، بينما يمثل لقلب ردة فعل على الحدث الذي تم تمثل بأسلوب هدف و  
بأسلوب لشخصية للاستجابة للحدث، ويمثل الحداث سلسلة محاولات يمين عشر لأقواس  
بأسلوب من نهاية الجدلية العواقب، وتمثل لقلوب الصغيرة في نهاية الحداث بؤد فسر  
بأسلوب على العواقب. يقلل نظام وضع قواعد القصص ببناء على الدكرة العاملة  
بأسلوب الحكوات الكاملة في القصص وتساؤلها، وهذا يسمح للطلبة بتركيز على ترجمة  
بأسلوب إلى كلمات وحمل لا يصال محتوى كل عنصر في لمصه ومع وجود نظام وضع  
بأسلوب القصص. لا يجب على الطلبة أن يتذكرو أي وصو هي القصص

لخصير لكتابة قصة. يمكن تشجيع الطلبة على قائمه بجميع عناصر القصص على ورقة  
بأسلوب ويستبي ومور ورومان (Westby, Moore, & Roman, 2002) بين مرور من نظام  
بأسلوب عد القصص والعرض الدائري لعناصر القصص التي فترحتة، يستبيكر (1994  
بأسلوب (Estes) تم تقسيم دائرة أو عجله إلى سبعة أقسام متساوية، تمثل الظروف  
بأسلوب لمداية والاستجابة لداخلية والحطة لداخلية ولحاولة وسبعة ونهاية القصص  
بأسلوب رسم رموز نظام وضع قواعد القصص في الأجزاء المعصصة بها في الدائرة  
بأسلوب نموذج الدائري الطلبة بأن نهاية بقصة يجب أن تكون مرسطة عنايتها - يجب

ان يصبح قصة دائره كامله وقد تم لصق نسخة مضغوطة من هذه القصة بالسطح  
شريط لاصق عرضي على لحاف لاسر اعين جميع طاولات الطلبة من حيث  
البال الى السادس للرجوع اليها عند قراءه القصص وبمقدار كان على الطلبة ان يذهب  
فحسب ثم اعطواهم عجلات كسرة على اوراق قياس 11 8 2 بوصة وبها مخطط  
للتحسس على هذه الاوراق قبل كتابتها

### اكتشاف الاسلوب الادبي ما بعد الحداثه Exploring the Postmodern Genre

في كتب ما بعد الحداثه يكون تصميم كتاب غير تقليدي فليس سبيل اننا عندما نجد  
التصميم شكل كتاب هرلي لعلى قصة حيايه او سلسله من احوال شخص ففهم  
محتوياته في نفس الوقت وقد يتطلب هذا النوع من انقاري ان يصبح جزء من القصة  
منها بدل ذلك النمط التقليدي لقراءة لقصة تلك التي تجري خارج حده الشخصيات  
تطلب ما بعد الحداثه من القراء فرض مفاهيمهم ولا حكم مسبقه على القصص  
وكعاب اخر من ما بعد الحداثه هو عنصر الراوي غير موثوق به فلا يعرف امره  
يصدقون القصة ام لا يجب ان يوقف القراء عن عدم تصديقتهم ثم سرد القصة في  
نهايتها للوصول الى جوهرها. يتطلب كثير من كتب ما بعد الحداثه ان يفهم القصة معقود  
وسه تنظيم النصوص التقليدية والتعرف الى كيف يتحكم بصرف ما بعد الحداثه  
المعقود والنسبه. تقدم بخصوص ما بعد الحداثه حيرة قصه في اشعار مع هيككل سرد  
ولكي نقدر فهمها مثل هذه القصص فيجب على الطلبة التعرف على النيه والتوقعات في  
القصص التقليدية

استمتع طلبة الصف الخامس الذين شاركوا في كتاب ما بعد الحداثه بنوول  
"تصميمي انا كلب" (Open Me, I'm a Dog! (Spiegelman, 1997) في هذا  
الكتاب يحاول كلب قناع انقاري بأنه قد تم تحويله في بداية الى راعي غنم بواسطة  
ساحرة شريرة. ثم الى صمدع بواسطة عدراء سحرية، وأخيراً إلى كتاب من قس ساحر  
يأبى الكتاب كاملاً سلسله [لربط الكلب] ويقنع القارئ ان يأخذه للمبرل معه حتى يصبح  
الحيوان الأليف لدى القارئ. بعد أن قرأ لطلبة الكتاب قاموا بكتابة قصصهم بحده  
مشعش بناء كتاب سبيجلمان. ولعل ذلك كان على الطلبة ان يفهموا ان هذا كان شكلاً  
من أشكال القصص الخائيه لأنه تضمن السحر. تذكر ان شكل الشخصيه الرئيسيه  
تغير عدة مرات في الكتاب وورد على الاقتناع بأن الذي كانوا يمسكونه لم يكن كتاباً  
كلما كتب جميع الطلبة خصوصاً تذكرنا بكتب الاصل، مستخدمين في ألعاب حيوانات

تخصصاتهم الرئيسية قدم المعلم نموذجاً للمعاصر التي ينبغي مراجعتها في قصص لطلته يعرض الحدود 10 نموذجاً تكونت القصص لأصيلة وعنده من كتاب قصة كتب أحد الطلبة قصة ذكية من وجهة نظر شخصياتها في قصة روت يقول ولم يبع الاطار المحدد. كانت القصة حياية لكنها لم تسم معجسات بتخصص لحياتية قصة لسيبول. وهي لم تحاول شرح بقاى بها سيبول حيث بها لم يكون سحر من الأنماط النحوية أو مصادر المتكررة من القصة لأصيلة بعد في انماط معجبات قصة "صحيحى، أنا بطريق" بعد من عناصر لحياتية لأصيلة بعد في انماط معجبات يمكن للبطريق فعلها فقد تعرض لبطريق ليس سحر بعد بعد سحر سحرى لا به وعبرها. قد لعب دورهم وكاسيلي (2009) 2007 Cortez & Carpel في هذا مفصلاً حول طرق استخدام النصوص لأصيلة وغير الحياتية من قصة كتابة لطلته نموذج نصير عنى استخدم لرسه سحر



نموذج نصير

الترتيب	الاسم	اللقب	الدرجة	الوظيفة	الملاحظات
1	أحمد	أحمد	أحمد	أحمد	أحمد
2	محمد	محمد	محمد	محمد	محمد
3	علي	علي	علي	علي	علي
4	إبراهيم	إبراهيم	إبراهيم	إبراهيم	إبراهيم
5	يوسف	يوسف	يوسف	يوسف	يوسف
6	محمود	محمود	محمود	محمود	محمود
7	عبدالله	عبدالله	عبدالله	عبدالله	عبدالله
8	خالد	خالد	خالد	خالد	خالد
9	مروان	مروان	مروان	مروان	مروان
10	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن
11	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد
12	مروان	مروان	مروان	مروان	مروان
13	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن
14	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد
15	مروان	مروان	مروان	مروان	مروان
16	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن
17	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد
18	مروان	مروان	مروان	مروان	مروان
19	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن	أيمن
20	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد	سعيد





## مكونات النحوية Syntactic Structures

يمكن لكتابات المؤلفين الجديرين أن تروود الطلبة بأبعاد عديدة ومعنى غير ضيق في أفكارهم بوصفهم يحمل مترابطه ومماسكة وتوسعة معنوية يجب من حيث يمكن أن يكونوا على نحو فعال أن يتمكنوا من مجموعة كبيرة من الأساليب المتعددة لدراسة النحوية المتعلقة بتماسك الكتابة. بحلول منتصف المرحلة الأساسية يجب أن يكون الأطفال قادرين على إنتاج مجموعة متنوعة من الجمل مستقلة ومتكاملة مع بعضها. ومثلها في الفصل التاسع) التي تربط جمل أخرى من خلال أدوات ربط. يوجد جدول 2 10 قائمة بأدوات الربط والعطف وعبرائها.

الرغم من أنه يبدو من البديهي أن من شأن لتعليم المدرسية جودة كتابة في قراءة استيعابية وكتابة فصل. إلا أن لامليريس كيث (Hedges & Smith 2000) فهي الواقع، كتبت جميع الدراسات تقريبا وجود نقص في أساسيات تعليمية في أنواع بالطرق التقليدية (تعريف أقسام الكلام وتدريب على أشكال نحوية صوبتها في أوراق العمل، وتحليل الجمل) وجوده اكتبه (Hedges & Smith 2003). Saddler & Graham 2009 هم كانت كتابات الطلبة الذين تلقوا تدريباً في كتابة أسوأ من كتابة الطلبة الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب. وتعددت نتائج هذا بحث فقد توقف كثير من المربين ببساطة كلياً عن تدريس قواعد الجملة واستبدالها مع ما لا ينبغي تفسير هذا البحث على أنه يشير إلى أن الطلبة لا يحتاجون إلى معرفة مسطرة لتقويع وأنماط الجملة. فقد أدت طرق مباشرة لتعليم القواعد ومبادئ كتابة من تحسين كتابة الأطفال واستيعابهم للقراءة إلى حد كبير. من تقرير الكتابة (Graham & Perin 2007b) إلى أن الأنشطة التي تربط الجمل مع بدلا من التدريس المنسلي للنحو تؤثر إيجابيا على جودة كتابة الطلبة.

كلمة رتبة الحشر

210

كلمة في بحر

بحر الحشر

بحر الحشر

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

Allanough through

Par

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

الح

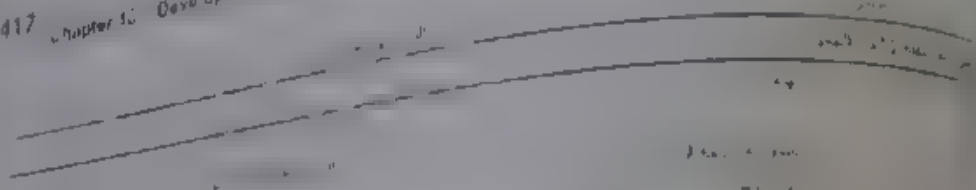
الح

الح

الح

الح

الح



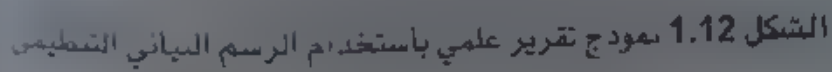
Knowledge  
Skills

معرفة  
مهارات

في سائر  
في سائر  
المسائل  
حرف الوقت  
في ذلك الوقت  
لأنه من

هذا

هذا



وقف الآن على قدميه ومشى للأمام بحرص أكبر اليوم لدهش أندي بهصر عر  
 ضاحك صامتين. (Garman, p 17)

عندما رضي خرج إلى ظلمة الصباح، رأسه متموج باحتمالات غير مسبوقة وعدد  
المرقعة، إلى أعلى الكنيسة، حيث نام هناك وانظر الأيام" (Gairman p 32)  
ن برنامج محو لامية المستعجل الذي تم وصفه في الفصل السابع هو أحد الأصغر  
استخدام لنصوص عالية الجودة لتعليم الطلبة الأنماط النحوية الأدبية أن ربط الحمل  
من هي طريقة أخرى فعالة لتعليم الأطفال ساء حمل أكثر تفصيلاً (Sadder & Graham, 1986; Strong, 2005). إن الهدف من ربط الحمل هو جعل بناء جملة في كتابة  
كثير تلقائية وفي الوقت نفسه، أقل جهداً لحمل الطلبة أكثر وعياً بعمليات الحمل لأن  
منه لنحصر يتطلب مثل هذا الوعي. يمكن للمرء البدء بتقديم دعم لفظية لربط (إن  
الحمل) في الأمثلة التالية، يتم وضع كلمات الربط بين قوسين بعد الحمل الذي تظهر  
نهم، فكلمة "شيء ما" تحل محل الأسماء، حيث يوضع كلمات تحت الكلمات أو لمسارات  
منه في الجملة. ويمكن تقديم نهايات الكلمات لتتبعية [المساعدة] (مثلاً، ما، الحبل  
منه في الجملة. ويمكن تقديم نهايات الكلمات لتتبعية [المساعدة] (مثلاً، ما، الحبل  
منه في الجملة. ويمكن تقديم نهايات الكلمات لتتبعية [المساعدة] (مثلاً، ما، الحبل





حمل جديدة لتدريب على نوع معين من نوع تربط، أو أحد جمل معتدلة من الخصائص  
الادبية والكتب الموجهية، وحسبها لتصبح حملاً بسيطة. وحمل الخصبة بعيداً من  
إحدى الحمل، ومن ثم مصدرية حميمهم بالنصوص الأصلية هذه لأمثله هي الص من دار  
«المعرفة»

الرجل جاك ٦ شهر به باب المقبرة  
الرجل الأول أن ربح المقبرة (أر)  
السيدة فريد عرفت مقبرة  
الرجل الذي هو النواصب لم يكن طلق العنلة (أر)  
المرء أصبح قالت (شبه ما)  
الرجل يحاول أن يؤدي الطفل الرجل مزير  
عائنه ويزجج معروفة متى ما  
سكنين يمكن أن تحضر طعنا للطن (كيفية)  
حصان سيده جزيه كان يمزج جمه من العشب الكثيف  
الحصان كان يمشي كله نعتب الكثيف  
الحصان كان مزججا  
هناك نعتب على العبر، (-)  
النصب سيكون بلا رأس  
النصب سيكون به دبوب من العطر والحروب (أو)  
النصب سيذكر مثل العطر نفسه (لكني)  
يمكن أيضا إعطاء الطلقة مجموعة من الجمل، تشجيعهم للعمل في مجموعات لروية كبقية جميعهم  
محلولة عديدة، فعلى مسيل المثال.  
تأني كانت منهمكة في الإجابة على اختبارها  
كثير مررت لها ورقة مكتوبة  
تانيا فحبت الورقة بحرص  
هي لم ترض أن تقرأها عليها

### أمثلة

تأني كانت منهمكة في الإجابة على اختبارها عندما مررت لها كتاب ورقة مكتوبة  
ورقة منها في أن لا تراها المعلمة، قامت تانيا بفتح الورقة بحرص

أو

بينما كانت تانيا منهمكة في الإجابة على اختبارها مررت لها كتاب ورقة مكتوبة والتي قامت

بمنهجها يحرص لأنها لا تريد أن تراها المعمة

من كيلجالون و كيلجالون (2000, 2006, Kungallan & Kilgallon) جمع لحم في  
منهجيات متسلسلة وطمت استخدام ليماذح لتعليق مجموعة متنوعة من مصادر حوية  
للمدرسة الابتدائية وحتى الجامعة وهي مدرسين كل عطف حصار خارج  
مجموعة واسعة من الأدب التي يمكن للطلبة في كل فئة عمرية فهمتها  
كل نية حوية بعريفها وأمثلة ليستفيها متنوعة بيسسه من الأنشطة منهجية سي  
بالعرف على نية النمط في الحمل و لربط بينها وحث شخير حراء من حمل  
بوسع لحم وإنتاج جمل جديدة عن طريق محاكاة أنواع لحم من الكتب ثم يقوم  
حدا تطبيق ما تعلموه في كتابة الحمل و لمقررات التي هي من انبهم

ستخدم كيلجالون و كيلجالون سلسلة من شطه ورق اعمر لتعليم مختلف الانماط  
حوية في الأدب. يمكن للمعلم استخدام مواد كيلجالون و كيلجالون لتعريف بالانماط  
حوية المحددة. ولكن يجب، بعد ذلك، تطوير الأنشطة باستخدام مواد في يوم  
حصة فرتها. فعلى سبيل المثال، استخدمت حمل من كتاب هاري بوتر وحجره  
سوز، *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (Rowling, 2000) لتطوير حمل  
صفت تعال لبروتوكول كيلجالون. وُعرف حمل الصفات بأنها حراء نجمة ندي يغطي  
صفائح حص ما أو مكان أو شيء ورد اسمه في الحملة ولدي يد عدة بكلمات مثل  
سر التي، ذلك أو الذين. يمكن أن تظهر الصفات بين الماعل و لمر (فمن) —  
من (ملا)، الطالب المجد حصل على علامة كاملة، أوفي بهايه الحصة (مثل فموا)  
مع السلامة لصديقهم الذي كان يعادر المفهر متوحد، إلى بيته.“

لتفريز 1 التحديد. أولاً، يحدد الطلبة حصة الصفات في جمل مثل

سافر رفع سطله الذي كان يمسح الأرض جلب حذاءه

لزيد. اني نهى احتفاره للتو، توجه لمقابلة صديقه سامي

• بوعروالهم مصارب مناسبة، الأمر الذي يصعب فهمه في مكان محصير لهداير

لتفريز 2 الجمع. بعد ذلك، يعطى الطلبة حملاً مرتبطاً ويقال لهم

ط من الحملتين يحمل الحراء الذي تحته خط في الحملة لدية حصة صفات كتب لحمه  
حدا وضع خط تحت حملة لصفحة.

حرف الأحمر اشتعلت فيه النيران و صمغ كرة بولسية من الرماد

به الطوفان الذي سقط من يد رول

خروج الأحمر الذي سقط من يد رول اشتعلت فيه النيران وضح كره نوسه من  
جمر

**التمرين 3** بعض الطلبة قائمه من أجزاء حمل لك رمورها. وعليهم أن يكتبوا اسمه  
ويضعوا خط تحت شبه الحصة في محل صمه

لكي شبه مقعد المترو حدث في وحيي المقعد الامامي الذي تم تطويله.

في وحيي أحدث مقعد الامامي الذي تم تطويله لشبه مقعد المترو.

**التمرين 4 النوسعه** يقوم اصدية بكتابة شبه حملة في محل صفة لإكمال الحصة.

كانو يتبادلون النظر إلى لوحه ريم والتي.. (مثلا، كانت ببساطة لأحمل بين اللوحات)

**التمرين 5 ربط الجمل للتقليد** يعرض على اصدية حصة من كتاب كمودح ثم يبطو  
عده خمس حديدة مترابطة ويصلب منهم

ربط لحمل باستخدام حملة الممودج كنمط كما في:

من دور حراة حتى للنظر إلى بعضهما البعض. تبع هاري وروو ستيب في صعود ندرج إلى  
لثاعة مرددين صدى

مدخل القاعة واني كانت مصدأة بمصاييح وهاجة

سلب ومونيكا همستا بصوب منحصر مع بعضهما البعض.

سبب ومونيكا رحمتا عبر الكهف الدرد الرطب.

كان الكهف مسننا بالوصاء يعط الطائره

وهما يهتمان بصوب منحصر مع بعضهما البعض. رحمت سلبا ومونيكا عبر الكهف الدرد  
الرطب

بعد أن يصبح لدى الطلبة خبرة تسلسل نشاطات التدريب المعتمدة على الحمل بمودح  
من كتب ادب الأبطال ذات الجودة العالية، يتم إعطاؤهم نشاطات لاستخدام هذه النسي  
شكل مستقل. وقد يكون ربط الحمل أحد النشاطات التي تكون جزء من تعرض لطفه  
لنماذج مكتوبة عاينه الجودة لتقليدها يعرض الملحق 17 قائمة بالكتب التي يمكن  
استخدامها لتعليم بعض النسي لسخوة

نماذج خطية، للمشاركه في ربط خمس. إلى تمثيل اقريب لاعتاد بكلمات وبعبارات



مصدر: *الشرق الأوسط*، ١٩٨٠، ص ١٠٠

أما في مصر، فإنّ الإعلام قد لعب دوراً هاماً في تشكيل الوعي القومي، حيث كانت الصحف والمجلات تنشر مقالات وكتابات تثير الحماس الوطني. وفي سوريا، كان الإعلام أيضاً أداة فعالة في تعزيز الشعور بالوحدة القومية، خاصة في ظلّ الظروف السياسية الصعبة. وفي العراق، لعبت وسائل الإعلام دوراً محورياً في نشر الأفكار القومية، مما ساهم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الشعب.

في مصر، كان الإعلام أداة فعالة في تشكيل الوعي القومي، حيث كانت الصحف والمجلات تنشر مقالات وكتابات تثير الحماس الوطني. وفي سوريا، كان الإعلام أيضاً أداة فعالة في تعزيز الشعور بالوحدة القومية، خاصة في ظلّ الظروف السياسية الصعبة. وفي العراق، لعبت وسائل الإعلام دوراً محورياً في نشر الأفكار القومية، مما ساهم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الشعب.

في مصر، كان الإعلام أداة فعالة في تشكيل الوعي القومي، حيث كانت الصحف والمجلات تنشر مقالات وكتابات تثير الحماس الوطني. وفي سوريا، كان الإعلام أيضاً أداة فعالة في تعزيز الشعور بالوحدة القومية، خاصة في ظلّ الظروف السياسية الصعبة. وفي العراق، لعبت وسائل الإعلام دوراً محورياً في نشر الأفكار القومية، مما ساهم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الشعب.

في مصر، كان الإعلام أداة فعالة في تشكيل الوعي القومي، حيث كانت الصحف والمجلات تنشر مقالات وكتابات تثير الحماس الوطني. وفي سوريا، كان الإعلام أيضاً أداة فعالة في تعزيز الشعور بالوحدة القومية، خاصة في ظلّ الظروف السياسية الصعبة. وفي العراق، لعبت وسائل الإعلام دوراً محورياً في نشر الأفكار القومية، مما ساهم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الشعب.



ستبدلها بكلمة حيوانات نائمة، أو دسح الأحداث أو انصاهيم السرعية سسدايها  
يحدث أعلى لمجموعة مكوبات ثانوية لذلك لحدث مثل "ذهب ميكاتيل في حرة"  
بدلاً من "قام ميكائيل بحرم أمتته، ثم اسأخر سيارة أجرة للمصار وبعد ذلك  
طساره إلى بانكون."

#### • اختبار الحممة المتساحية

• إذا لم يكن هناك حملة متساحية، فم بإنشاء واحدة من عندك

إن مهمة التلخيص تشكل عبئاً على الذاكرة العاملة، ولكي يسهل استحداث استراتيجيات  
التلخيص هذه، يجب على الطلبة أن يقوموا بتحليل المعلومات بمستوى عميق ثم بناء فهمهم  
بإدارة النص بشكل عميق وإنشاء الحمل للتعبير باختصار عن العلاقات في النص  
الوعي بالبناء الوصح للنص يمكن أن يساعد في تلخيص المعلومات فكلما حسنة كبر  
معرفة بالبناء الوصح للنص وأكثر بلاعة في إنشاء الحمل كانوا أقصر في تلخيص  
(Armbruster, Anderson, & Ostertag, 1987).

تتطور مهارات التلخيص من المرحلة الابتدائية المتأخرة وحتى سنوات الجامعة عند  
حلول الصف السادس، حيث يكون لدى الطلبة فهم جيد بالمقصود بالتلخيص وبكيفية  
يواجهون صعوبة في تحديد الأفكار الهامة وبخاصة محاولتهم تشكيل النقاط الأساسية  
بأنفسهم (Kintsch, 1990) لتسهيل مهارة التلخيص لدى الطلبة، من المفيد معرفة استراتيجيات  
الداخلية والخارجية للنص الذي سيقوم الطلبة بتلخيصه، ومن ثم توظيف تصميم عكس  
لتطوير المهارات المحددة التي يحتاجها الطلبة لتلخيص النصوص معينة. وبدلاً من ذلك  
فإن قائمة مهارات للتعليم ثم الجمع بين المهارات لتحقيق بعض المنتجات، فنظر لتلخيص  
المنتج، ويحدد ما يحتاج الطلبة لإنتاجه، وبعد ذلك يتم تعليم المهارات المحددة

يتطلب لتلخيص أن يدمج الطلبة معرفتهم ومهاراتهم بالبنية الداخلية بمعرفتهم  
ومهاراتهم بالبنية الخارجية وعند إنتاج النص الخارجي التوصيفي، يتوجب على الطلبة  
تحديد العلاقات بين الافتراضات في النصوص وعلاقة لافتراضات بالفكرة الأساسية  
لهذه النصوص بشكل عام وبالتالي، هناك تفعل بين مهارات الطلبة النحوية الداخلية  
وتقديمهم للأفكار في البنية الخارجية. إضافة إلى ذلك، فإن تلخيص النصوص  
التوصيفية يتطلب قدرة على استخلاص الاستنتاجات. يجب على الطلبة توصيف عدة  
أنواع من الاستنتاجات عند التلخيص فقد يقومون باستخدام عبارات هي استنتاجات  
تقلل من عدد المقترحات والافتراضات في النص. هذه استنتاجات عن المفكر الرئيسية



من النص بوجه عام. وقد يقوم الطلبة بكتابة توضيحات واستنتاجات مع هدف  
شكل مباشر في النص تعتمد على معرفة الساري الخاصة بالمشروع، المعلومات  
معرفة كما يقوم الطلبة بإعادة الترتيب، وليس في استنتاجات غير ترسائية  
نص بشكل يختلف عن ترتيب النص الأصلي. أجب استخدام لصية فتمت بذلك من  
من استنتاجات تحسيرية تعمل على تحديد تماسك من الأعداد بما فيها ينص  
عنه نصف السادس أن يربطوا بين تفاصيل ما يشهرونه موضوع عام حيث يستطيع  
الطلبة في الصموف الأعلى أن يميزوا بين عدد أكبر من مستويات الأهمية في  
بمروها

سج طلبة الصف السادس عددا قليلا من استنتاجات تفصيلية، توضيحية  
الترتيب والربط والتي تأخذ جميعها شكل ابرو خط وتقدم نصيحة في حيث يمكن  
تصحيح لطلبة إنتاج كل هذه الأنواع من الاستنتاجات بينما يستصحف في حيث يمكن  
من أكثر من التعميمات والتوضيحات وإعادة الترتيب من صفة حسب ما  
تستخدم المحدود للمعلومات الاستنتاجية في التحصيل عند صفة (اصبر  
في كتبت بشكل أساسي من المعلومات التي اجترت بشكل متسلسل من النص الذي  
في لمابل فقد استخدم الطلبة لأكثر من، وتحديد طلبة حاسمت  
شكركم مخصصاتهم وإعادة ترتيب المعلومات لإبراز المقاط لترسائية في نص، مع عدد  
من كان هناك انخفاض واضح في أهمية تفاصيل نص وزيادة في لأصوات  
تعمية يشير ذلك إلى أن لطلبة الأكبر سنا هم أكثر وعيا بالأفكار الرئيسة في نص  
تنظيم لعام له.

في برنامج لتدريب المعلمين على استراتيجيات التحسين سيعاد طلبة في حيث  
ربيع والخامس (Westby Culatta, Lawrence, & Hall-Kenyon, 2010) في تدريب  
معلمين على العمل مع الطلبة لتحديد نص النص واستخدام ابرو خط لتنظيم نص  
الأفكار الرئيسية والفرعية. يقوم الطلبة بقرء النصوص توضيحية في حيث لم  
نمو المعلمون فيه بتطوير الرسم التخطيطي الذي يوضح البنية العامة من خارجي  
في البداية، يقوم المعلمون جزئيا بإكمال الرسم التخطيطي وتشجيع لطلبة على كتابة  
تفسير المعلمون على الرسم التخطيطي العلاقات بين الأفكار في النصوص بشكل مباشر  
الربط المعقدة اللازمة للتعبير عن العلاقات بين الأفكار في النصوص بشكل مباشر  
فتمت في ملخصات الطلبة للنصوص معلومات حول كيفية دعمهم لمهارات التمر  
لأهمية والخارجية. يظهر الشكل 2.10 رسما تخطيطيا شبه مكتمل لنص مقارنة بين



في السهول المنحمة وقرؤها أسود ونبض وبشكل المنحرف مثل درجة سبية

مستوى 3 قدم الطلبة بتحرير ثلاثة معادهم في الدرة العامة وبعدها في قسم من محصاتهم الموضوع لرئيس بنص وإشارته من رديها خمس وربع سنة من خدمته اصحابه وقد لا يكونوا ثابته على طريقة التي يستعملونها مع معلميهم وعندها من الروابط للتعبير عن العلاقات بين الأفكار وبنفسهم قد يستعملون معادهم لربط الكلمات وربط وحففت شبه لجملة حصصهاش لأحد لصد من معادهم

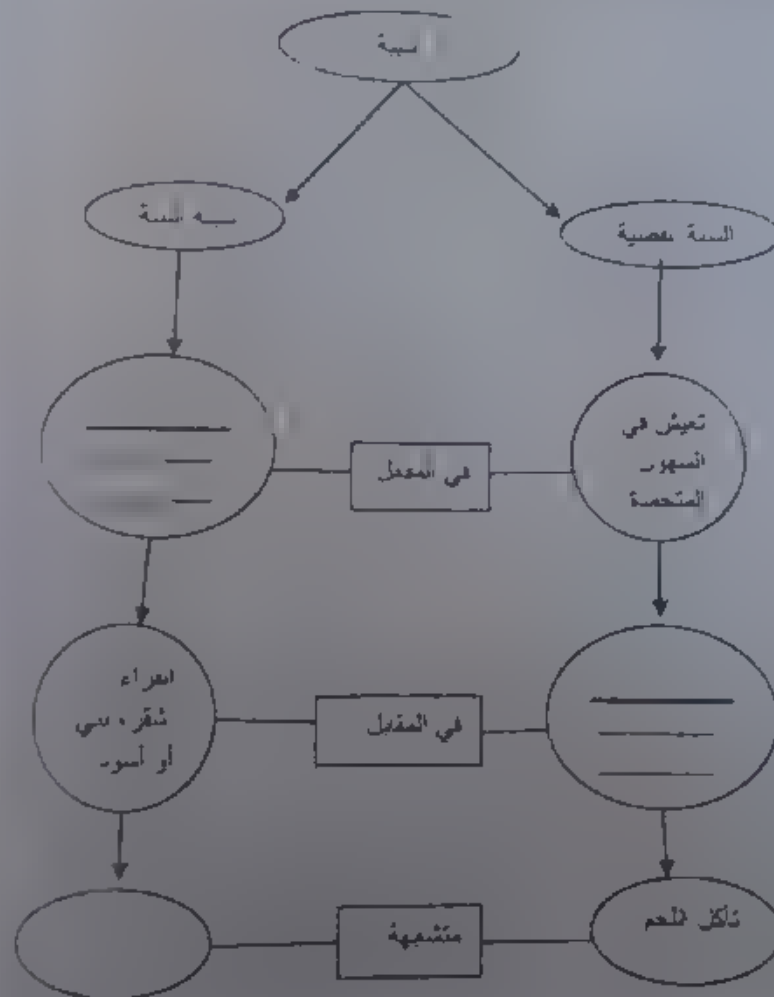
في لسة القطبية والديبة السية في بعض بحوثها وكيفية يختلف بها من حيث في لسة السية في الحمال والصغار فيعيش لسة قطبية في سيرا منعد في لسة السية هو الاشقر والبيتي أو الأسود من لوز فراء لسة نصبة يصح كركل من لسة نصبة على حد سواء أكلة لحوم

مستوى 4 يتطلب هذا المستوى استحكم أربعة معادهم في دكره الدية تكرر لسة نص حيث يبدأ في العادة بجملة معنحة وفي ذات خوف هناك ربط بالأفك وتركيزها من الروابط الواضحة في الجهر لحمل لعلاقات بين الأفكار صريعة مع معنحة منسوبة وبص أمثلا، قيل، لأنه وبالتالي، عندما إذا حين لكن في المقاب بشكل سمن للعص رئيسه والتفاصيل المساعدة الأساسية ويعرض لمصوبات نصيفة حطات دية معنحة

في لسة لسة عن لسة القطبية في بعض الامور تعيش لسة لسة في الحمال وبعاد لسة نصفية تعيش في السهول المنحمة من نور فراء لسة السية هو اشقر من لسة السية الديبة القطبية يبدو أبيض اللون ولكنه حقيقة يصع بالرغم من انها صغينة في هذه في فهي متشابه لأن كليهما تاكل للحم

في لعائن حطرة لأنه يصعب إحمادها قد يشعل لاس حرائق لاس عديم يستعمل النار ليعت وتنتشر شرارة حتى تصل العشب حرق وتشمسه وهذا طريقه حرق عديم يصي لالعاب النارية وتؤدي شرارة إلى شتماله وطريقة لطيفة لحرارة العشب تكون في لاس شجرة أو عشا حقا وعلى في حال بعد حرق نوره به تته هو حبيب تحو إلى لعائن التي قد تؤدي لناس، ولعائنات واحبوبات

على مستوى 1، يسمح للسيرة الذاتية مؤخره لغيره بتصميم أفكاره الخاصة وقد يكون هذا هدف كبير في صور الشخصية التي حصلت على مستوى 2 تحقيق المستوى 3 ويجب أن يكون السيرة الذاتية طويلا بما يكفي للسيرة الذاتية لإظهار العلاقات بين الأفكار ومجموع العلاقات الموضوع الرئيسي للسيرة



الشكل 10.2 رسم تنظيمي شبه كامل لمقارنة ومقابلة النص حول السيرة

## DEVELOPING WRITING PROCESSES العمليات الكتابية

حتى يصحح الأخطاء كتاباً محترفين، يجب عليهم أن يسهلوا عملية كتابة سقطة -  
 برك سبها. يجب أن يكون لديهم موضوع ما يكتبون عنه ويجب أن يدركوا كيف يمكنهم  
 استخدامات والتخطيط للكتابة وتنظيمها ومراجعتها وتنقيحها ويجب أن يكونوا على دراية  
 بنصه سقوتهم في هذه العملية. إن تعلم كيفية استراتيجيات كتابة السقطة  
 من قبل لعدة في تحسين كتابتهم وفر عنهم الاستغناء (2010) Graham & Perin 2007a.

• يتطلب كل جانب من جوانب عملية الكتابة وجود سقطة معينة.

• استراتيجيات تخطيط ما قبل الكتابة يجب على الكاتب أن يحدد من قبله  
 الغرض من الكتابة (المادة)، الجمهور (من) و يعرفه من لديهم رأي في الموضوع.

• لاستراتيجيات لتنظيمية: يجب أن يكون لدى الكاتب استراتيجية محددة للتحديد  
 نية النوع الأدبي وضع الأفكار في مجموعات ذات صلة وتنصف مجموعات لأحد.

• استراتيجيات الصياغة: يجب أن يكون لدى الكاتب استراتيجية محددة لوضع  
 وترتيبها إلى وحدات نحوية ونص مكتوب وتوسيع/ دعم الأفكار.

• تحرير/مراجعة الاستراتيجيات متابعة تنفيذ الحطة ومراقبة سقطة معينة.

• يجب أن يتناول تعليم الاستراتيجيات من حل عملية كتابة ويجب أن يركز على مراحل  
 كتابة كمرحلة تدويرية وليست خطية. وهذا يعني بأن الشخص يخطط قبل أن يبدأ  
 الكتابة، ولكن يمكن للشخص أن يعدل الخطط بينما يقوم بتنفيذها ومراجعتها. وبالمثل  
 مراجعة أن تحدث في جميع المراحل، فلا يجب أن تقتصر على المرحلة النهائية يمكن  
 سقطة أن يقوم بالمراجعة أثناء التخطيط وأثناء إنتاج النص هي السنوات الخمس عشر  
 الماضية، أجريت دراسة معمقة لتطوير استراتيجية التنمية الذاتية Self Regulated  
 Strategy Development (SRSD) لمراجعة الكتابة (2005) Graham & Harris  
 (2008) Harris, Graham, Mason, & Friedlander. يتعلم بطلبة من خلال تصوير  
 استراتيجية التنمية الذاتية استراتيجيات محددة لإنجاز المهام واستراتيجيات لتنظيم  
 استخداماتها وتنظيم السلوكيات غير المرغوب فيها (مثل الاندفاع) التي تفوق الأداء، وكذا  
 هو لحل بالنسبة لاستراتيجيات لقراءة الإستيعابية المعانة، يجب على استراتيجيات

يكتسب لفظاً من واحد من الإغبار معرفة لغوية ولاجرائية والشرطية بعد معرفة أصله ما هو متوقع في كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة (معرفة لغوية ثم لغوية ثم لغوية ثم لغوية) ثم يكتسب لغوية ثم لغوية ثم لغوية ثم لغوية (المعرفة الجارية) كما يجب أن يعرف حتى وإن استخدموا الإسرايجيات المحددة (المعرفة الشرطية) فهي من شأنها أن يعرف المرء أن يعرف السرد الأدبي المصنعي يتصلب عاصراً من السرد المكتوب (مكتوب) وأنه يمكن للمرء استخدام المعرفة هذه بعدد سكتة خاصة يجب على المرء أن يربط أيضاً لا يمكن استخدام هذه العناصر لإنشاء نص أشبه الاحتمالات.

يمكن أن نرى أنظمنا على نحو جيد أن يقدم نموذجاً عملياً لكتابه، صافه إلى كونه نموذجاً سمياً أساسية. إن كتاب "ماد يعمل المؤلفون؟" (Christelow, 1995) وكتاب "من صور التي كلمات كتاب عن أعداد كتاب" (Stevens 1995) يصعب فهمه لي غير حلاًها لكتاب فهي كتاب ماداً يعمل المؤلفون؟ تقدم كريستيلو مؤلفين منجربين الذين يشهدون حيواتهم الأليمة غطه وكل يطارداً من بعضهما البعض إلى لمركة يصر بكتاب أن يكتبوا قصة عن حيواتهم الأليمة. فيقوموا بأخذ الملاحظات وعدد لحظاً واختراعاً وحراً لبحوث يكتب يكتب فصلاً في كتاب عن كتب فقط يسافران في جميع أنحاء بلاد عن قصص لنمل، مصانع، بينما تكتب أكتافاً ونوضح في كتاب مصور من كذا يطارداً قصة بمدد عدلتها من الحريق يتعامل لكتاب مع الرفص والمراجعة ويعبر مع لمجربين ولشعر في كتاب "من الصور إلى الكلمات"، تمر لكتابه أيضاً قصة مرحل عملية أكتاف ولكن شخصيات قصتها يساعدونها في لعملية من خلال قصة هي حداث حول كيفية بدء القصة وتطويع ما هو الرمان والمكان وما هي لحمة وما هي مشاكل التي سرر تستحسبات في القصة وكيف يتم حلها.

### استراتيجيات تكوين الأفكار والخطيط

#### Strategies for Generative Ideas and Planning

إن المحصو الأولى في عمله لكتابة هي تطوير فكرة وإشاد ما وراء استحيين لفرافه ويرين في (Graham and Perris 2007a b) إلى أن أنشطة ما قبل الكتابة هي تساعد الحصة على توليد أفكار وأنشطة لاستمحيات التي تشارك لاطفال إلى على معلومات متخوفات منهم هي ففانه في تحسب الأعمال الطلبة الكتابية حداثاً حداثاً من أنشطة لكتابه ففرد كثر منهم سرعة بأنه ليس لديهم شيء لكتابه حداثاً منهم أن يكتبوا يعرفونه "ومع ذلك ففهم لديهم وعلى بما يعرفونه وربما يحتاجون

...تعد في كشاف أفكار لكتابهم بعد ستيف كينس، لا من بعد ما من قبله. *VC's Ever Happens on 90th Street* (Schotter, 1991)  
 يمكن بعد على ما يرويه حولهم شئ هذه القصة في ١٠٠٠ كلمة من قبل  
 به به يحل على مدخل بيت يفكر بأن مر فيه ما مثير في شئ من قبله  
 به به هو كذلك ولكنها كانت غير ما لمحة من قبله في شئ من قبله  
 به به صغوة في صنع حلوى تسده أحده لا تسده زمة من قبله  
 به به كتابه فيما فقد يصحوه بعد من استصيا به به  
 به به نصف أحداً ذا كابت مصصيه وشم من قبله من قبله  
 به به 'ماد لو. ٩' وتحاول أن يعرف من من قبله من قبله  
 به به فهي تطور قصة بأفكار حيائية، مع ضياء من قبله من قبله  
 به به لمطاعم ويصيفون الموك لحيون بشفه

حان يكون لدى الطلبة أفكارهم يجب أن يبدؤوا كثر بعد من قبله  
 فكرهم بصدق للقرىء. يعرض لكتاب في كتاب من قبله من قبله  
 به به *Don't Tell Secrets of Writing* (Nobisso 2014)  
 به به للأسماء والصعات. يقوم أسد بالوصف لأحد من قبله  
 به به (بأن عليهم استخدام حواسهم الخمس وحسية من قبله من قبله  
 به به تصمّن أكتاب بعض مؤر من قبله من قبله من قبله  
 به به شبكة للشعور بها. حدش وصفة للشم وصوب مثل تشر برحاج أسد  
 به به تشجع الشخصيات (ولقرء) على يجد بكتاب من قبله من قبله  
 به به من خلال توصفات متنوعة يتم إطلاعهم على من بعد من قبله من قبله  
 به به كفات المختارة دقيقة مدرجة كاهية يمشك كلاً من كليتي فينر من قبله من قبله  
 به به الإستخدام الأمثل لأقسام الكلام بطرق حيوية وببصه بالحدة

به به تعرفه تفيد في الروايات الشخصية وبعض القصص الحديثة، ككتاب من قبله من قبله  
 به به الواجبات التي تتطلب من الطلبة إنتاج بصوص توصيفية من قبله من قبله  
 به به المعرفة الأساسية اللازمة لكتابة المهمات. بين منهج أكتابه لمفه (Hawkins, Ginty, Kurzman, Leddy, & Miller 2008)  
 به به أن معظم الطلبة يحتاجون من تقسيم من قبله من قبله  
 به به المعلومات وتوظيف البناء التنظيمي المناسب لنقل تلك المعلومات يستخدم منهج  
 به به كفات كبير نماذج النصوص وسادح عملية الكفاءة بالأصابع من قبله من قبله  
 به به استخدام التصاميم العكسية بالأصابع من قبله من قبله



والمهارات اللازمة لإكمال مهمة محددة مثل ما هي المعرفة بالمحتوى التي يجب على الطلبة امتلاكها، وما هو الأسلوب/ الأساليب الأدبي/ الأدبية التي يجب على الطلبة استيعادها وما كانوا يعرفون النقص العام بالأسلوب الأدبي وما كان لديهم المهارات التي أصبحت ضرورة للمردات والمهارات النحوية) لإكمال المهمة وبدلاً من تدريس مهارات عامة مستعملة تعتمد المهارات التي يتم تدريسها من خلال طريقة التصميم لعكس أهمية على ما يحتاجه الطلبة من مهارات ومعرفة لأبحار المهمة يجب أن يأكد المعلمون من الحفاظ على الطلبة في مهارات الاستقصاء ومهارات ما قبل الكتابة لاكتساب معرفته من مواضيعهم في عالم اليوم، يحتم هذا التوجه على المعلمين ضرورة تطوير مهارات الطلبة الأدبية المتعددة وهدرهم على الوصول إلى المعلومات من مصادر إعلامية متنوعة صديقة إلى الكتب والمجلات (Westby 2010) يجب أن يكون الطلبة قادرين على البحث في الإنترنت بفاعلية وسعداء بتدوين وإعلام بصور لجميع وتنظيم المعلومات

لا يقوم كثير من الطلبة من كافة الأعمار بأي تحفظ عندما يكتبون، فعندما يعرض موضوعاً ما فإنهم يستخدمون سرعة السرد ويكتبون ببساطة أي شيء يحضر على أذهانهم (Beretter & Scardmal a 1987) لكي يحفظ الطلبة يجب أن يكون لديهم معلومات أساسية كافية عن الموضوع ويجب أن يكون لديهم معرفة صريحة بالمكونات البنيوية للأسلوب الأدبي إن إستراتيجية التحصيل قد تكون بسيطة كأن يكلف طالب تسجيل مكونات نص كما عرضنا في استخدام عجلة القصة لتطوير السرد نوظف الأساليب المعرفية لتعليم الكتابة (Cognitive Strategy Instruction in Writing) (CSIW) أو في فكر "التي تعمل كمجلة القصة" وقد صممت أوراق العمل هذه لإيجاد أساليب بديلة لكل بناء واضح للنص (Engler & Manage 1991). يشير الطلبة في ورقة حفظ فكر العامة إلى

#### الموضوع

من لمن أكتب؟

لماذا لماذا أكتب؟

ماذا ماذا أعرف؟ (استخدام القمصان الذهني لاستحضار قائمة بما هو معروف عن

هذا الموضوع)

كيف كيف يمكنني تجميع فكري؟

قد تشغل ورقة خطط فكر العامة لنص توصيحي ما يلي  
ما سي يتم تسيره؟

ما لأرونا الأشياء التي تحتاج إليها؟

ما الرماب و المكان؟

ما هي الخطوات؟

ولا

تأبى

ثالثا

بعد ذلك

أخير

قدمت هاريس وغراهام وماسون (Harris, Graham, & Mason, 2003) خطوات ثلاث  
خطوات عامة مساعدات للذاكرة على الكتابة هي أ - فكري. نظم ملاحظتي أكتب  
وأفوق المزيد (POW) *Pick my idea, Organize my notes, Write and say more*  
اشعت بعد ذلك بمساعدات محددة للذاكرة لأساليب أدسة معها. همنلاً يستخدم لرمز  
2 How = 2 W-W-W الذي يمثل لأستلة من ومتى وأين ومد فعل. ومادا  
لحصر لمساعدة الأطفال على تذكر أجزاء يمكن إدراجها في القصة

• من الشخصية الرئيسة؟

• متى حدثت القصة؟

• أين حدثت القصة؟

• ماذا فعل/ترغب أن تفعل الشخصية الرئيسة؟ ماذا تفعل الشخصيات الأخرى؟

• ماذا حدث بعد ذلك؟ ماذا حدث مع الشخصيات الأخرى؟

• كيف تنتهي القصة؟

• لماذا (كيف) تشعر الشخصية الرئيسة؟ لماذا تشعر الشخصيات الأخرى؟

• استخدم شجرة المساعدات للذاكرة مع أطفال المدارس الابتدائية للتخطيط لرأي أو  
هالة حدلية (Harris & Graham, 1996b)

• لاحظ الحملة المتداخلة

• لا يمكن أن يكون

• يمكن أن يكون

• يمكن أن يكون

نستخدم الطريقة الأكثر شيوعاً في تنظيم الأفكار. حكم بعض الناس بأنهم لا يمكنهم  
 أكثر من أن يكون "Organize Ideas Plan" (أولاً، تأخذ  
 (ATP) "more as you write" عند استخدام هذه الاستراتيجية في تنظيم الأفكار.  
 بالتفكير بها، ثم وفرص من أفكاره ثم يقومون به.

• يمكن أن يكون

• يمكن أن يكون

• تنظيم الأفكار

• لتخطيط أكثر إنشاء لكاتبه

في حقيقة الأمر، ينبغي الطلبة جميع الأفكار الممكنة والتي يمكن أن تكون  
 بعضها وفي الخطوات التالية، يقومون بتنظيم الأفكار والاختيار لحساب وغير  
 مثله يقوموا بتنظيم أفكارهم عن طريق وضع خطة حوار الأفكار التي يريدون  
 استخدامها و X حوار الحجج التي يريدون دحضها، ومن ثم يقومون بترتيب الأفكار  
 حسب الترتيب الذي سيستخدمونها فيه.

نفس الطريقة الأخيرة في التفكير على مواصلة التخطيط هي جميع مر حل خطة  
 حلان عامة يمكنه يستشير الطلبة طاعة دبر للتخطيط **Planning Strategy**  
 التي يذكرونها لتحقيق من أنهم قد عطلوا جميع العناصر الأساسية للمهمة.

• تصور خطة الموضوع

• إضافة أفكار مساندة

• سرد الحجج الممكنة للحاجب الآخر وحصلها

• إنهاء بحثه

### استراتيجيات للإنتاج Strategies for Production

- مع حلول المرحلة أو الكتابة الفعلية ينبغي التوجه على أساسه في تدوين الأفكار.
- لا بد من تخطيطهم وعظيمهم أن لا يكون لهم فهم سليم.
- ينبغي لأهمهم والتخطيط يجب أن يكون فيه موضوعات معينة لا يمكن أن تكون دون اعتبارات كثيرة.
- لتتبع الدقة وتصحيح الخطأ لتفهم نصيب من النص في حينه.
- مهم أن تكون طويلاً بما يكفي يجب أن تكون.
- ينبغي وصفي النص أن يكون جيداً وواضحاً في حد ذاته.
- ينبغي أن تكون أكثر من العبارات المحسرة هذه الحجة لأحد.
- ينبغي لأطفال المدارس الأستاذية بوصفي هاريس و غراهام (Bereiter & Scardamalia 1987) بالعلم معهم.
- لتتبع حصص لتعليم أن تكون في فئات مثل أشياء تحفل بها في وقت مبكر.
- (التخطيط) أشياء قولها عندما كنت أعين (لتركيب) التخطيط وأسرع بجهة أشياء.
- ينبغي لتصحيح الدقة لتتبع وصفي نصيب من النص.
- لا بد.

### استراتيجيات للمراجعة Strategies for Revising

- تادم الطلبة في كثير من الأحيان المراجعة وعندما يزجرون فيهم يميلون لتقصير.
- من أجلهم على تصحيح الأخطاء المطبعية الإملائية بدلاً من المراجعة بحسن وتصميم.
- ينبغي أن المراجعة نشاط صعب ومتقن يتطلب عمل الدقة يجب على لطيفة أن يكونوا.
- قدرين على مقارنته بما كانوا مع فهمهم وتقسيم درجه تحقيق هدفهم، ويعيد النص.
- عندما لا يكون مطابقاً للأهداف.
- شرح بيريتير وسكارداماليا (Bereiter & Scardamalia 1987) استراتيجية فارز.
- شخص نص (C-D O) compare-diagnose-operate التي تمثل من من انباء على.
- الدقة لغاممة أو المطالب التنفيذية من الطلبة يتم إعطاء لطيفة بطاقات وعيها الحمل.
- التقييمية التالية.

1. أن يرى الناس مع هذا مهم

2. قد لا يصدق الناس ذلك.



معرفة جيدة عن الناس التي يستخدمها الطلبة لعمل البحث

وكيفية جداً

معرفة من المقام لا يسعهم والآخر، الدافعية

فكره غير مكتملة

عد تحدث نقطة واضحة يمكن لشخص ما أن يثيرها، صد ما ما قوته

سبب ضعف

مجموعة الأفكار غير مرتبطة مع بعضها البعض شكل جيد

من الصعب تحديد ما هي النقطة الرئيسة.

لا يغطي لتأري سبباً لأخذ الفكرة على معمل أحد

ساحة كبيرة جداً لنقطة غير مهمة.

سخدم هاريس وعرف هام (1996b) نسخة مبسطة جداً من هذا الإجراء، يسمى

مصحح نصوتي

مصحح كل لحظة

هل هي معقولة؟

هل هي مرتبطة بشكرتي المركزية؟

هل يمكنني إضافة مزيد من التفاصيل؟

لاحظ الأخطاء..

ن عملية الكتابة الصميمة غالباً ما تستخدم استراتيجيات مراعاة الأقران فتدّرج

الخطية محل لكانت عندما يقرءون أو فهم لمجموعة صغيرة من الأطفال لأقران حيث

ن لأصل

1 يستمعون لبعض

2 يفتقرون على شيء أخوه في البحث ولماذا أخوه

3 يفتقرون على شيء يفتقرون أن بالإمكان صياغته بشكل أفضل وكيف يمكن مراجعة

نص

ن لا تستخدم الأعمال لدور المؤلف ومراجعة الأقران يطلب توهيب الكتاب بما في ذلك أنواع





## References المراجع

- Anderson, H. B., Anderson, T. H., & Giering, J. (1987). Does text-structure/organization instruction facilitate learning of expository text? *Reading Research Quarterly*, 22, 331-340.
- Berliner, D., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of writing*. Cambridge, MA: Ballantine.
- Berninger, V. W., & Anderson, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 343-363). New York: Guilford.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1983). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Coe, R. M. (1994). Teaching genre as process. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and teaching genre* (pp. 157-169). Portsmouth, NH: Heinemann.
- of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 443-476.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Gross, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1998a). Constructivism and students with special needs: Issues in the classroom. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 11, 113-137.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1998b). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. R. (2001). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Education*, 37(1), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. R., & Swadlow, H. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Brookes.
- Dean, D. (2001). *Effective strategies to life*. Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, L. R., & Cappelli, R. (2007). *Writing and teaching writing through children's literature*. K-5. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Durkin, L. R., & Cappelli, R. (2009). *Writing and teaching writing through children's literature: K-5*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Emig, T. (1971). *The composing process of tenth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1993). Shared understanding: Structuring the writing experience through full-text available. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 330-342.
- Estreicher, C. A. (1994). *Scamper strategies*. East China, WI: Thinking Publications.
- Graham, S. (1992). Issues in handwriting instruction. *Focus on Exceptional Children*, 25, 1-16.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, L., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing. In W. K. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Morera, M. R., & Fubrych-Pazero, H. (1994). *The more grammar marker*. Southampton, MA: Discourse Skills Productions.
- Neelon, N. W., Roth, F. P., & Van Meter, A. M. (2000). Written composition instruction and intervention for students with language impairment. In G. A. Truitt (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers* (pp. 183-212). New York: Guilford.
- Olsen, J. (1998). *Handwriting without tears*. Calverton, MD: Airflow.
- Rog, L. J. (2007). *Marshall's model for teaching English writing*. K-5. Newark, DE: International Reading Association.
- Sadler, R., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence combining instruction on the writing performance of more and less skill young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97, 43-54.
- Scardamalia, M., Doolittle, D. D., & Schwaninger, J. B. (1990). Can a strategy be taught and learned in secondary or tertiary classrooms? *Learning Disabilities: Research and Practice*, 11, 41-57.
- Scardamalia, M. (1983). How children cope with the cognitive demands of writing. In C. H. Frederiksen & J. L. Doolittle (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication* (pp. 41-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singer, D. D., & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In C. A. Truitt, E. R. Sadler, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 539-562). New York: Guilford.

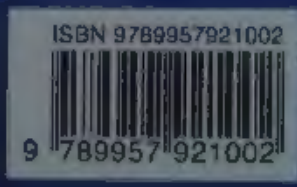
- Hawkins, J., Ginty, E., Kurzman, K. L., Leddy, D., & Miller, J. (2008). *Writing for understanding: Using backward design to help all students write effectively*. Hopewell, NJ: Authentic Education.
- Hollocks, G., & Smith, M. W. (2003). Grammars and literacy learning. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed., pp. 721-737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kilgallon, D., & Kilgallon, J. (2000). *Sentence composing for elementary school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kilgallon, D., & Kilgallon, J. (2006). *Grammar for middle school: A sentence composing approach*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Könisch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and instruction*, 7, 161-195.
- Strong, W. (1986). *Creative approaches to sentence combining*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Truss, L. (2003). *Eats, shoots & leaves: The zero tolerance approach to punctuation*. New York: Gotham Books.
- Westby, C. E. (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders*, 30, 64-71.
- Westby, C. E., Cularia, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287.
- Westby, C. E., Moore, C., & Roman, R. (2002). Reinventing the enemy's language: Developing narratives in Native American children. *Language and Linguistics*, 13(2), 235-269.

THE ALYN & BACON  
COMMUNICATION SCIENCES AND  
DISORDERS SERIES

# LANGUAGE AND READING DISABILITIES

THIRD EDITION

Alan G. Kamhi | Hugh W. Catts



[www.daralfikr.com](http://www.daralfikr.com)

